

Direitos Humanos e Cultura Escolar

Antonio Simplício de Almeida Neto
Lucília Santos Siqueira
(organizadores)

COMFOR

Comitê Gestor Institucional e Acadêmico para
o Combate ao Plágio em São Paulo

UNIFESP



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



Direitos Humanos e Cultura Escolar

Coordenação da coleção

Leituras sobre educação:

Celia Giglio e Melvina Araújo

CONSELHO EDITORIAL

Ana Paula Torres Megiani

Eunice Ostrensky

Haroldo Ceravolo Sereza

Joana Monteleone

Maria Luiza Ferreira de Oliveira

Ruy Braga

Direitos Humanos e Cultura Escolar

Antonio Simplício de Almeida Neto
Lucília Santos Siqueira
(organizadores)



Copyright © 2017 Antonio Simplicio de Almeida Neto/
Lucília Santos Siqueira

*Grafia atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua
Portuguesa de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 2009.*

Edição: Haroldo Ceravolo Sereza
Editora assistente: Danielly de Jesus Teles
Projeto gráfico, diagramação e capa: Danielly de Jesus Teles
Assistente acadêmica: Bruna Marques
Revisão: Alexandra Colontini

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO-NA-FONTE
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

D635

Direitos humanos e cultura escolar [recurso eletrônico] /
organização Antonio Simplicio de Almeida Neto, Lucília Santos
Siqueira. - 1. ed. - São Paulo : Alameda, 2017.
recurso digital

Formato: ebook
Requisitos do sistema:
Modo de acesso: world wide web
Inclui bibliografia
ISBN 978-85-7939-487-4 (recurso eletrônico)

1. Direito à educação. 2. Direitos fundamentais - Brasil. 3. Edu-
cação - Aspectos sociais - Brasil. 4. Educação e Estado. 5. Livros
eletrônicos. I. Almeida Neto, Antonio Simplicio de. II. Siqueira,
Lucília Santos.

17-43153

CDD: 379.26 1
CDU: 37.014.1

ALAMEDA CASA EDITORIAL
Rua 13 de Maio, 353 – Bela Vista
CEP 01327-000 – São Paulo, SP
Tel. (11) 3012-2403
www.alamedaeditorial.com.br

Sumário

Introdução	9
<i>Antonio Simplicio de Almeida Neto e Lucília Santos Siqueira</i>	
I. Direitos Humanos e Cultura Escolar	15
<i>Antonio Simplicio de Almeida Neto e Elaine Lourenço</i>	
II. Fundamentos filosóficos e históricos dos Direitos Humanos	43
<i>Bruno Konder Comparato</i>	
III. A construção de uma cultura de Direitos Humanos na sociedade brasileira	77
<i>Raiane Patrícia Severino Assumpção e Fabrício Gobetti Leonardi</i>	
IV. Direitos Humanos e o projeto político pedagógico da escola	97
<i>Paulo Eduardo Dias de Mello</i>	
V. A Escola frente aos Direitos Humanos	123
<i>Marco Antonio de Oliveira</i>	

VI. Direitos Humanos e materiais didáticos	147
<i>José Cássio Másculo</i>	
Minibiografia dos autores/ organizadores da publicação	187

Introdução

Antonio Simplicio de Almeida Neto

Lucília Santos Siqueira

Em tempos de ameaça aos direitos sociais e trabalhistas, de intolerância e violência contra a mulher, de homofobia e de racismo, de ondas de conservadorismo e de ameaças a direitos indígenas, de conclamas à ditadura militar, de fragmentação das demandas e das lutas sociais, falar em Direitos Humanos tornou-se um desatino. Tidos por inevitáveis e hegemônicos, os discursos do desarranjo nos poucos direitos sociais e das concepções privatistas fazem as vozes contrárias a esses modelos soarem anacrônicas.

Em tempos de produtividade escolar, currículos unificados, ranking de escolas, sistemas apostilados, sistemas de avaliação, gratificação por bônus e outros procedimentos que padronizam o ensino escolar, parece desvario propor atos criativos em educação. No ensino parece líquido e certo que a educação é um produto como qualquer outro e que sujeitos exteriores à escola é que devem determinar e aferir o que vai dentro da sala de aula: materiais didáticos, conteúdos, propostas pedagógicas, avaliação, fundamentos. É como se houvesse consenso acerca da incapacidade do professor para pensar, criar e organizar sua aula, selecionar conteúdos, elaborar projetos para as diferentes realidades do país, conceber materiais didáticos, escolher metodologias e abordagens adequadas, enfim, não se acredita que o professor seja capaz de fazer escolhas frente ao imprevisível e às precariedades do cotidiano escolar.

Com o recrudescimento da explícita violência contra Direitos Humanos elementares, imiscuída em discursos cínicos e simulacros de retórica pedagógica, os parâmetros éticos se dissolvem, parece não haver finalidade ou lado, orientação ou sentido.

Na busca por referências, alguns questionamentos são relevantes para o combate a esse ciclo que não cessa; questionamentos que, na educação escolar, figuram como ainda mais necessários para tecer projetos de futuro: Ainda faz sentido falar em Direitos Humanos? É pertinente educar nessa perspectiva? Professores devem ser capazes de criar e projetar suas aulas? A complexa realidade social do Brasil deve ser considerada quando se pensa projetos em Direitos Humanos? Ainda é possível pretender formar alunos críticos, que conhecem seus direitos e respeitam os Direitos Humanos? Ou, conforme apregoa o movimento autodenominado Escola Sem Partido, isso seria doutrinação ideológica? Sujeitos escolares como pais, alunos, funcionários e professores devem participar das decisões da escola? Conteúdos como relações de gênero devem compor o currículo escolar ou se trata de ideologia?

História e cultura africana, afro-brasileira e indígena são relevantes na composição do currículo? Interesses públicos e privados na educação devem ou podem caminhar juntos? Quem deve definir o currículo escolar? Quais interesses e elementos estão implicados no currículo? Direitos Humanos devem compor o currículo escolar?

Trata-se, a nosso ver, detomar para si a possibilidade de projetar ou seguir o desígnio decidido por outrem; como propôs Argan¹ ao discutir arte e arquitetura: “contra a exploração do homem pelo homem, (...) contra a inércia do hábito e do costume, contra os tabus e a superstição, contra a agressão dos violentos, (...) contra a pressão de um passado imodificável, (...) contra todo tipo e modo de conservadorismo” (2004, p. 53).

Ao professor, cumpre projetar contra a resignação ao acaso e ao conservadorismo. Tal postura exige disposição para se assenhorar do destino e projetar contra as precariedades da realidade em que atua; contra as “novas” tendências da educação que padronizam o ensino; contra a lógica do consumo aplicada à educação; contra as práticas inócuas que surgem do conformismo.

Desde o final do século passado temos chegado mais perto da universalização do acesso à Educação Básica. Tal meta exige pensarmos na formação de professores e na formação continuada de professores em grande escala. O problema, então, consiste em promover formação para um grande número de docentes sem que isso represente uma padronização, sem que se torne um instrumento de treinamento para fazer rodar melhor uma engrenagem que não se compromete com os direitos dos cidadãos.

O curso de Especialização “Educação em Direitos Humanos” (EDH) desenvolvido pela UNIFESP no âmbito do Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica (COMFOR), conforme proposta apresentada pela

1 ARGAN, Giulio Carlo. *Projeto e destino*. São Paulo: Ática, 2004.

SECADI-MEC, do qual resultou essa publicação, foi criado para professores da Educação Básica da Prefeitura Municipal de São Paulo² em parceria com a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania de São Paulo (SMDHC-SP).

Contando com a estrutura de cinco CEUs – que se tornaram nossos polos para os encontros presenciais – e com os recursos tecnológicos da UAB (Universidade Aberta do Brasil), pudemos manter entre os anos de 2015 e 2016 um Curso de Especialização a distância com encontros presenciais regulares e com uma forma de trabalhar que buscava acolher as especificidades dos diferentes sujeitos envolvidos. Assim, apesar de lidar com centenas de professores-cursistas e de comportar uma equipe de dezenas de pessoas, entre tutores presenciais, tutores a distância, docentes elaboradores de conteúdo – os autores desta publicação, – coordenadores de polo, tutores e orientadores para osTCCs, coordenadores de tutoria e coordenação de curso, teimamos em não nos perder nas questões burocráticas ou de gestão, insistimos em discutir os fundamentos da leitura e da pesquisa, em tratar das características da linguagem científica, em propor e ouvir reflexões de teor mais crítico, em avaliar com cuidado e com proposições os textos produzidos pelos cursistas ao longo do ano, atentando para as histórias que nos chegavam: de cada escola, de cada material ou sala de aula, de cada coordenação pedagógica ou direção, dos arquivos das instituições de ensino ou de outros locais onde os cursistas atuavam. Nosso propósito estava centrado no fato de que os cursistas incorporassem as leituras para que pudessem, a partir delas, examinar a realidade escolar onde se inseriam.

2 Conforme edital houve participação de até 25% de inscritos por demanda social: Organizações Não-Governamentais (ONGs), Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs), Escolas Privadas e/ou Conveniadas, Fundações, Igrejas, Conselhos, Comitês, Fóruns e/ou Movimentos Sociais.

Tudo isso só podia resultar consistente se fosse feito no nível individual, no trato de cada cursista. Dessa maneira, a equipe tinha que se reunir de quando em quando, explicitar as dificuldades mais gritantes e as mais recorrentes, trocar sugestões e os casos bem resolvidos e, então, retornar aos cursistas pedindo que se dedicassem ainda mais, que se propusessem a uma etapa ainda mais trabalhosa – um dos grandes entraves para os cursos de formação continuada é a já existente carga de trabalho dos professores, que os impede de dispor de um tempo de qualidade para ler e para pesquisar. Mesmo com todas as vicissitudes – lembremos especialmente dos dados permanentemente endereçados a Brasília –, chegamos ao final deste curso de Educação em Direitos Humanos com alguns depoimentos exitosos de cursistas e com inúmeros TCCs que ultrapassaram a expectativa da equipe de formadores.

Para esses trabalhos finais, o curso de EDH adotou por perspectiva a possibilidade de que os cursistas elaborassem projetos de intervenção na realidade escolar ou em outras instituições de atuação, a partir de pesquisa sobre a cultura escolar e a forma escolar, como apresentamos no capítulo 1. Para tal procedimento, consideramos que as instituições escolares possuem características específicas – que envolvem diferentes sujeitos, códigos, organização de espaço e tempo, relações de poder, discursos etc. – que não podem ser desconsideradas quando se propõem projetos de EDH, sob o risco de produzirmos simulacros para atender às exigências curriculares e burocráticas, como apontado nos capítulos 1 e 4.

A construção de uma cultura de Direitos Humanos na escola, preconizada por esse curso, tema do capítulo 3, implica considerar essa instituição social em suas contradições, que teve e tem papel central em processos de exclusão e, não obstante, é espaço privilegiado para o aprendizado, prática e difusão dos referidos direitos, assunto do capítulo 5. Nesse aprendizado, observando os conceitos de cultura escolar e forma escolar, centrais nesse curso, faz-se necessário atentar para a relevância

dos materiais didáticos (livros didáticos, vídeos, fotos, kits pedagógicos, grafites, produção de vídeo e programa de rádio) eles próprios considerados currículos, veiculando preconceitos e estereótipos ou servindo à desconstrução dos mesmos, como verificamos no capítulo 6.

Contudo, sob o risco da banalização dos Direitos Humanos proposta por seus detratores, que atacam esse tema com toda sorte de deturpações e falácias, faz-se necessário discutirmos o rigor das teorias que embasam essa discussão, assim como compreendermos seus fundamentos filosóficos e marcos regulatórios entendidos em sua historicidade, o que é abordado no capítulo 1.

Todo esse horizonte de intenção, amplo como deve ser quando se trabalha na perspectiva de Direitos Humanos, não nos levaria a um bom lugar se não fosse o trabalho de cada tutor à distância, de cada tutor presencial, dos autores do material didático de cada módulo do curso, daqueles que atuaram na secretaria do COMFOR cuidando da documentação de tanta gente, dos tutores e docentes que orientaram os TCCs, daqueles que manejavam a tecnologia a fim de se adequar ao que julgávamos melhor para o andamento do curso – fosse na qualidade visual do material, fosse na capacitação da equipe para lidar com os recursos tecnológicos, fosse na maneira de armazenar os resultados e notas obtidos pelos cursistas. Junto à equipe de Coordenação, diariamente em contato com os tutores e cursistas, estiveram Elvis Roberto Lima da Silva e Fabíola Matte Bergamin; Fabrício Gobetti Leonardi foi o responsável pela coordenação das tutorias e por manter a plataforma virtual em acordo com o que se fazia na prática. Agradecemos muito o trabalho de cada uma dessas pessoas; sabemos que o esforço foi grande. E o resultado imensurável.

I. Direitos Humanos e Cultura Escolar

Antonio Simplicio de Almeida Neto

Elaine Lourenço

Elaborar projetos envolvendo questões referentes aos Direitos Humanos em escolas da Educação Básica tem uma série de implicações, dentre as quais destacamos a necessidade de se repensar o currículo, pois tais iniciativas envolvem disciplinas escolares, conteúdos, recursos didáticos, estratégias e abordagens. Tais aspectos, aparentemente simples, tornam-se bastante complexos quando observamos, além do notório desrespeito aos Direitos Humanos no Brasil, a relutância em modificar disciplinas e conteúdos canônicos, a tendência de adoção de sistemas apostilados de ensino e a padronização do currículo, como

tem sido verificado nas recentes discussões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, justamente, propõe um currículo único em nível nacional e provocou grande celeuma na imprensa e meios acadêmicos quando da divulgação da 1ª versão do documento, em 2015. O fato é que o currículo escolar é um “território contestado”, na feliz expressão de Silva e Moreira (1995).

O curso de Especialização “Educação em Direitos Humanos” desenvolvido pela UNIFESP no âmbito do Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica (COMFOR), conforme proposta apresentada pela SECADI-MEC, previa a elaboração de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que se constituiria em “projetos para desenvolvimento na escola”. Terminado o curso e apresentados os trabalhos finais, observamos que os temas escolhidos pelos cursistas, em sua maioria professores da Educação Básica pública municipal de São Paulo, incidem diretamente sobre o currículo escolar, como demonstram os exemplos abaixo:

Rosa e azul, as transgressões das fronteiras de gênero na educação infantil.

Acolhimento e inclusão de alunos em liberdade assistida na escola X 1.

As ferramentas educacionais digitais como um facilitador para a inclusão de crianças com deficiência.

Relações de gênero na educação infantil: um olhar sobre os homens docentes na educação infantil.

Educação bilíngue de estudantes com surdez na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo.

Protagonismo juvenil e a formação de grêmios estudantis: a experiência de uma escola da rede municipal de São Paulo.

1 Optamos, por questões éticas, por excluir os nomes das escolas e substituir os nomes dos cursistas.

As mulheres, o analfabetismo e sua inserção na Educação de Jovens e Adultos (EJA): a educação como transformadora da realidade social.

A criança boliviana na educação infantil: as diferenças na língua e a interação da criança boliviana no Centro de Educação Infantil.

A representação da cultura africana e afro-brasileira no livro didático de história em diálogo com a Lei 10.639/03, histórico de violação de Direitos Humanos na reprodução de estereótipos e preconceitos em textos, imagens e ilustrações.

A dificuldade na socialização e na escolarização dos filhos de mães presas e o princípio da dignidade humana.

Violência policial: relatos de estudantes de ensino médio de uma escola da rede oficial de ensino.

Mães e avós que educam – a (des)qualificação do discurso familiar nos atendimentos escolares

Como é do conhecimento daqueles que lidam com educação escolar, temas como conflitos relacionais, relações de gênero, inclusão, racismo, deficiência física, cidadania, diversidade, violência, questão étnico-racial, trabalho infantil, religião/laicidade e culturas juvenis referem-se a questões candentes com as quais os professores, alunos, pais e outros sujeitos escolares se deparam cotidianamente, da Educação Infantil ao Ensino Médio, e que, no entanto, não constam nas propostas curriculares convencionais. Racismo, violência sexual e de gênero, intolerância religiosa e discriminação existem na sociedade e na escola, todos sabem, mas frequentemente não são vistos como questões a serem tratadas no currículo, ainda que apareçam frequentemente nos discursos educacionais.

Também como exemplo, citamos alguns excertos dos TCCs de alguns cursistas sobre as escolas e outras instituições onde atuam, os quais exemplificam e explicitam essa dimensão:

Temos em nosso corpo discente 272 alunos contemplados no Programa Bolsa Família, dos quais apenas 1 aluno em liberdade assistida, mas o mesmo foi transferido em abril deste ano. Porém, sabemos que no decorrer do ano surgirão novos alunos, pois próximo da comunidade em que a escola está inserida há uma unidade da Fundação Casa para atender a demanda crescente de jovens que cometeram algum ato infracional. (TCC A, 2016.)

Sempre ouço por parte dos educadores a preocupação com as relações, sob a perspectiva da disciplina e sob a ótica da resolução com punições ou responsabilizando os pais pelos atos dos filhos, como se não estivéssemos dentro de um mesmo contexto sociocultural e sofrendo as mesmas mazelas de uma sociedade que pouco ou nada faz para educar os indivíduos para a promoção da dignidade humana. (TCC B, 2016.)

Algumas amostras de depoimentos (coletados durante a pesquisa para o TCC) que surgiram entre os jovens e adultos: a) ‘Já desisti da escola outras vezes, pois fico muito chateado quando me chamam de boiola’; b) ‘Fico brava mesmo quando dizem que pareço homem’; c) ‘Olha, eu respeito o gay, mas isso não é de Deus’; d) ‘Homem foi feito para ficar com mulher e mulher com homem... não tem essa não de homem com homem, mulher com mulher, isso é safadeza’; e) ‘Eu respeito. Cada um escolhe o que quer para si’. (TCC C, 2016)

É possível destacar que a ausência de laicidade dentro da escola, também pode ser entendida como um ponto de intolerância religiosa, uma vez que não garante a manifestação de opiniões não cristãs. Diante dessa realidade apresentada, é possível entender que as tradições não cristãs foram silenciadas no ambiente escolar. (TCC D, 2016)

A maior parte das convocações de familiares de alunos, feitas por professores, funcionários e membros da equipe gestora, resulta na recepção de mulheres, especialmente, mães e avós. Nestas ocasiões, não é raro ouvir falas como: “Tinha que vir o pai, a mãe não adianta”; “Se acontecer de novo, só falo com seu pai”; (...) “Já viu a roupa da mãe? Vai ensinar o quê?”. (...) Esta busca pelo ‘homem da casa’ denota um descompasso da escola com relação às mudanças da sociedade, em especial, aquelas que se referem às novas configurações familiares. (TCC E, 2017)

A contundência dessas observações revela, além da argúcia dos observadores, a naturalização do desrespeito aos mais elementares Direitos Humanos por parte dos diferentes sujeitos – professores, alunos, funcionários e pais.

Os próprios alunos, desconhecendo a temática, estabelecem juízos a partir de informações difundidas pela mídia. Nesse sentido, um trabalho em particular, realizado pelo professor Lúcio Flávio em duas escolas distintas, uma pública e outra privada, com jovens entre o último ano do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, revela parte do problema. Os alunos do 9º ano da escola pública afirmam: “Muitas vezes o direito torna-se uma safadeza no Brasil e no mundo...”; “eu penso que os Direitos Humanos no Brasil não funcionam e nem no mundo.”; “Acho que os ricos têm mais direitos e dominam o mundo... Fazem o que querem” (TCC F, 2016). Como conclui o cursista, não se localiza na imensa desigualdade social do Brasil a origem destes problemas. Do outro lado, não é muito diferente, uma vez que os alunos da escola particular dizem: “Os Direitos Humanos ajudam vários ladrões e quem precisa eles não ajudam.”; “Os Direitos Humanos no Brasil só existem na teoria. No mundo é relativo.”; “Os Direitos Humanos não são respeitados nem no Brasil nem no mundo, porque muitos seres humanos ainda morrem de fome, frio e do-

enças que estão erradicadas em sociedades poderosas.” Novamente, há a ausência de “culpados”: torna-se quase uma fatalidade brasileira que não guarda nenhuma relação com a história da sociedade.

O caminho para construir uma cultura dos Direitos Humanos, como foi a proposta desse curso de especialização, a nosso ver, consiste em, antes de tudo, desnaturalizar o olhar sobre os problemas acima relatados, a partir da reflexão sobre o currículo e sobre a realidade escolar.

Direitos Humanos e currículo

Frequentemente, o currículo escolar é compreendido como o rol de disciplinas e conteúdos a serem ministrados aos alunos. A já mencionada polêmica discussão sobre a BNCC, que orbitou quase que exclusivamente em torno de quais conteúdos as crianças e os jovens brasileiros teriam o “direito de aprender” e, portanto, quais seriam os mais adequados a figurar nas aulas e nos livros didáticos, mais uma vez exemplifica bem tal entendimento. Curiosamente, poucas foram (ou pouco divulgadas foram) as manifestações contrárias sobre os princípios e pressupostos que fundamentam a existência de um currículo único para todo o país, assim como poucos colocaram dúvidas sobre o suposto consenso acerca dos “conteúdos mais adequados”.

Supor a existência de tal consenso nos obriga a recuarmos algumas décadas. Desde os anos 1960, pelo menos, discute-se que o currículo decorre de uma seleção de conhecimentos e saberes e que “selecionar é uma operação de poder” (Silva, 1999, p. 16). Determinados sujeitos sociais escolhem os conteúdos que devem ou não compor o currículo. Considerando a assimetria das relações sociais, essas operações implicam inevitáveis disputas de poder para influir no currículo, determinando o que é “cultura legítima, objetivável e indiscutível” (BONNEWITZ, 2003, p. 114), como demonstraram Bourdieu e Passeron em *A Reprodução* (1975). De modo que estudarmos história da Grécia ou da África, José de Alencar ou HQ, voleibol ou capoeira, música

popular ou erudita não é um processo natural que deriva de consenso; pelo contrário, decorre de disputas entre grupos sociais, nem sempre explicitadas, que determinam o que é distinto ou vulgar, raro ou comum, nobilitando determinados conteúdos em detrimento de outros.

Este processo de construção social do currículo é denominado por Goodson, inspirado nos escritos de Hobsbawm, de uma “invenção da tradição”. Segundo o autor, o estudo desta fase pode ajudar a elucidar aspectos fundamentais das propostas:

[...] a elaboração de currículo pode ser considerada um processo pelo qual se inventa tradição. Com efeito, esta linguagem é com frequência empregada quando as “disciplinas tradicionais” ou “matérias tradicionais” são justapostas, contra alguma inovação recente sobre temas integrados ou centralizados na criança. A questão, no entanto, é que o currículo escrito é exemplo perfeito de invenção de tradição. Não é, porém, como acontece com toda tradição, algo pronto de uma vez por todas; é antes, algo a ser defendido onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir. Obviamente, se os especialistas em currículo, os historiadores e os sociólogos da educação ignoram, em substância, a história e construção social do currículo, mais fáceis se tornam tal mistificação e reprodução do currículo tradicional, tanto na forma, como no conteúdo (GOODSON, 2005: 27).

Além do rol de disciplinas e seus respectivos conteúdos, também as atividades, abordagens e recursos didáticos constituem o currículo. Assim, um mesmo conteúdo de história afro-brasileira ou indígena, por exemplo, pode colocar esses grupos sociais na condição de sujeitos históricos ou não, dependendo da abordagem proposta pelo professor e dos recursos didáticos utilizados (livro didático, filmes, documentos históricos, jornais etc.). Ler Machado de Assis e Lima Barreto pode ser inesquecível, dependendo do texto escolhido e da abordagem proposta, podendo ampliar horizontes ou traumatizar o potencial leitor ainda em formação. Da mesma forma, uma simples e inofensiva aula sobre voleibol pode ser uma experiência inclusiva ou de exclusão.

Também a arquitetura escolar, como propõe Escolano (1998) pode ser entendida como currículo, com o dimensionamento e usos das salas de aula e outros espaços, a racionalidade e funcionalidade dos lugares, os diversos símbolos cívicos ou religiosos que adornam as paredes, as possibilidades de imposição de ordem e vigilância, a ordenação e orientação dos movimentos, ritmos e deslocamentos nos espaços edificados e não edificados, a distribuição do mobiliário, a organização da rotina e do tempo:

A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina, vigilância, marcos para aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos. (ESCOLANO, 1998, p. 26)

Como se pode depreender, tomamos o currículo num entendimento alargado, que, além da organização da formação intelectual dos alunos, abarca um complexo de elementos. Isso tem implicações também na constituição das subjetividades e das identidades, aquilo que somos em relação aos outros, como nos percebemos e aos outros, através de um intrincado sistema de representações que traduz o jogo das relações entre os diferentes grupos sociais.

Desse modo, nas situações acima apontadas pelos excertos de TCCs, as representações que os jovens, infratores ou não, têm de si e do outro, assim como os demais sujeitos escolares têm desses grupos; a maneira como os familiares são vistos e se veem na solução das questões disciplinares escolares; o tratamento dispensado aos homossexuais no ambiente escolar, as representações de si e do outro sobre homossexuais e heterossexuais; a naturalização e a valorização de certa religiosidade num ambiente escolar supostamente laico; o entendimento acerca das relações de gênero e seu desdobramento em encaminhamentos práticos na relação escola/família e a percepção de professores(as) sobre o papel de mães e pais na educação dos filhos,

todos estes são aspectos que se constituem não só, mas também, na escola e têm irrefutável influência na compleição identitária dos sujeitos.

Cabe notar que, entre as ações programáticas propostas no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), consta: “fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos” (2007, p. 33). No mesmo documento, no que se refere à concepção e aos princípios, entende-se que “a educação em Direitos Humanos vai além de uma aprendizagem cognitiva” (IDEM, p. 31). Subjaz a essa proposição, que evidencia alguns problemas medulares da educação escolar anteriormente assinalados, o entendimento de que o currículo é um lugar privilegiado para promover uma cultura de Direitos Humanos e que a escola tem a função precípua de formar, em sentido amplo, os sujeitos escolares, muito além de equações e polinômios, gramática e sintaxe, fatos históricos e datas, hidrografia e relevo.

No entanto, restam algumas questões basilares: Como interferir em problemas que sequer são vistos como tais? O que fazer quando diferentes formas de violência no cotidiano escolar foram internalizadas por professores, direção e coordenação escolares? Como interferir no desrespeito aos mais elementares Direitos Humanos quando são esses sujeitos que desrespeitam e não percebem os próprios atos? E quando esses sujeitos também são desrespeitados em seus direitos elementares? Como proceder quando o desrespeito aos Direitos Humanos incorporou-se à cultura escolar?

Cultura escolar, forma escolar e estranhamento

A adequada intervenção em questões relativas aos Direitos Humanos pressupõe, a nosso ver, a necessária percepção de determinados problemas, como acontece com os exemplos acima apontados. Pre-

sentes em toda e qualquer escola, em variados níveis e graus de complexidade e gravidade, eles devem provocar inquietação suficiente que faça disparar possibilidades de elaboração de projetos de intervenção em dada realidade.

Certamente, todos os sujeitos envolvidos nos processos educativos escolares presenciam os referidos problemas – violência, discriminação, racismo, exclusão, conflitos, intolerância. Contudo, no cotidiano escolar, envolvidos pela rotina pedagógica, tais aspectos são frequentemente naturalizados ou sequer percebidos, daí serem desconsiderados e subestimados até por aqueles que participam direta e ativamente de tais situações.

Se é certo que a escola não é um microcosmo isolado da sociedade e, portanto, reproduz toda sorte de vícios e virtudes exteriores aos seus muros, os problemas mencionados ganham contornos próprios e características peculiares no interior dessa instituição, sendo produzidas ativamente nas relações que se estabelecem conforme os procedimentos e encaminhamentos específicos que ali ocorrem. Nesse sentido, concordamos com alguns autores que entendem que a escola não é mera reprodutora de uma cultura que lhe é exterior. Para Chervel, por exemplo:

A concepção da escola como puro e simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela está na origem da ideia, muito amplamente partilhada no mundo das ciências humanas e entre o grande público, segundo a qual ela é, por excelência, o lugar do conservadorismo, da inércia, da rotina. (CHERVEL, 1990, p. 182)

Em consonância com esse entendimento, António Nóvoa também aponta para o caráter eminentemente criativo da cultura escolar, a ser devidamente estudada. Para ele,

...chegou o tempo de olhar com mais atenção para a internalidade do trabalho escolar, nomeadamente nos momentos de conflito e ruptura. O funcionamento interno das escolas, o

desenvolvimento do currículo, a construção do conhecimento escolar, a organização do cotidiano escolar, as vidas e as experiências dos alunos e professores, eis instrumentos teóricos e metodológicos. (NÓVOA, mimeo, p. 5)

Nessa perspectiva, consideramos que a percepção da escola como instituição culturalmente dinâmica, não necessariamente em sentido positivo, é imprescindível para o olhar de estranhamento e consequente distanciamento em relação à lida cotidiana. Apenas assim pode-se obter uma observação desnaturalizada das relações entre os diferentes sujeitos escolares, dos comportamentos, das relações de hierarquia, das práticas docentes e discentes, do uso dos diferentes espaços, dos códigos velados e explícitos, do vocabulário, da organização do tempo e do espaço, dos materiais didáticos, da arquitetura, do currículo.

Dados os objetivos deste artigo, entendemos que a definição proposta pelo historiador da educação espanhol Antonio Viñao Frago para cultura escolar seja bastante adequada, devido sua amplitude e clareza:

conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, modelos, rituais, inércias, hábitos e práticas (formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos) sedimentadas ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras de jogo não interditas e compartilhadas por seus atores, no seio das instituições educativas. Tradições, regularidades e regras do jogo que se transmitem de geração em geração e que proporcionam estratégias (...) A cultura escolar seria, em síntese, algo que permanece e dura; algo que as sucessivas reformas só arranham ao de leve, que a elas sobrevive, e que constitui um sedimento formado ao longo do tempo. Um sedimento configurado, isso sim, por capas mais mescladas do que sobrepostas que, em jeito arqueológico, é possível desenterrar e separar. (2007, p. 87)

Viñao Frago distingue ainda alguns elementos “mais visíveis” da referida cultura: a) atores, b) “discursos, linguagens, conceitos e modos de comunicação”, c) aspectos organizativos institucionais e d) “cultura material da escola”. (IDEM, p 88-89). Os atores são os diferentes sujei-

tos escolares (professores, alunos, pais, coordenação, direção, serviços), com sua diversa origem social e formação, diferentes faixas etárias e gêneros, suas representações e percursos acadêmicos, sua orientação religiosa e política. É característica do meio escolar o uso de determinado vocabulário e jargões peculiares, verdadeiros códigos partilhados entre os pares, identificáveis em discursos, cartazes, gestos, comunicados, expressões. Da mesma forma, observam-se certas práticas e rituais muito particulares, presentes nas festividades, nas formas de classificação e na avaliação de alunos, na organização curricular, na hierarquia entre disciplinas, na organização e usos do tempo e do espaço. Finalmente, compõem esse quadro os espaços edificados e não edificados – com suas salas de aula, pátios, corredores, jardins, quadras esportivas –, o inconfundível mobiliário e os materiais didáticos.

A cultura escolar, como propõe Viñao Frago, se apresenta como um sedimento de camadas mescladas, em que esses vários elementos se misturam em hábitos e práticas, princípios e normas, comportamentos e modos de pensar, e tendem a se perpetuar como tradições e costumes que se transmitem através das gerações de professores, alunos, pais e funcionários. Isso se observa, por exemplo, na organização geométrica do mobiliário das salas de aula, na cobrança das tarefas, nos processos de avaliação, nos rituais de hasteamento de bandeira e de entrada dos alunos no recinto escolar, nos usos de materiais didáticos, nos cartazes e símbolos que se espalham pelas paredes, nas cerimônias e festividades, nas transgressões às normas, nas sanções propostas, nas reuniões de professores, nas brincadeiras dos alunos, na atribuição de aulas, na hierarquia entre disciplinas, no tratamento dispensado aos alunos, na fila da merenda.

Do mesmo modo, situações de desrespeito aos Direitos Humanos tendem a ser naturalizadas e se invisibilizam mesclando-se entre as camadas sedimentares, compondo a cultura escolar. Daí porque mesmo os sujeitos diretamente envolvidos com essas questões nem sem-

pre sejam capazes de discernir no cotidiano escolar tais problemas, de modo que a agressão verbal, as manifestações racistas, a violência de gênero, o trabalho insalubre, o preconceito de classe, a arquitetura opressiva, as salas de aula superlotadas, a exclusão de deficientes, o descaso com questões familiares etc, deixam de ser vistos como problemas e tornam-se elementos da paisagem, por assim dizer. Torna-se interessante nesse processo de estranhamento verificar a historicidade da instituição escola, que não existiu sempre e nem sempre teve essa forma. Segundo Lahire, Thin e Vincent (2001), essa instituição, com as características habituais que conhecemos, data do século XVII na Europa, nascida como uma nova forma de socialização dos indivíduos em substituição àquela das sociedades orais, nas quais o saber e o fazer não eram dissociados. Segundo os autores, “a aprendizagem se opera na e pela prática, de situação em situação, de geração em geração; a aprendizagem pelo fazer, que não necessita de explicações e não passa necessariamente pela linguagem verbal” (IDEM, p. 22).

Por volta do século XVII, nos centros urbanos europeus, uma nova forma de socialização passa a existir com o surgimento das escolas ligadas às instituições religiosas, nas quais os saberes são objetivados, escriturados, codificados, classificados, hierarquizados e separados do fazer. Essa nova forma de socialização que passa a ocorrer nas escolas é caracterizada por: a) ocorrer num espaço específico (escola e sala de aula), b) num tempo específico (tempo escolar), c) serem escrituradas (regras, normas, manuais), d) serem impessoais, e) orientada “pelas civilidades” e f) são aplicáveis a todas as crianças.

O mais instigante nessa análise é que, para esses autores, a forma escolar de socialização acabou por, ao longo dos séculos, se tornar hegemônica, de tal modo que transpôs os muros das escolas e atingir outras instituições, como a empresa, a família e a igreja. Estas passaram a adotar formas de socialização semelhantes, facilmente observáveis no catecismo dominical, na pedagogização das relações familiares, nos

treinamento de funcionários, na ampliação das horas de escolarização das crianças e adolescentes, nas inúmeras atividades extra-escolares destinadas a ocupar o tempo livre, na escolinha para os pais. Paradoxalmente, embora a escola seja contestada, a forma escolar é hegemônica.

Cultura escolar e projetos de intervenção

Como observa Viñao Frago, a cultura escolar é algo que as “sucessivas reformas só arranham ao de leve”, de modo que possíveis encaminhamentos que venham a criar uma cultura de Direitos Humanos, como foi a proposta do referido Curso de Especialização, só logram algum resultado se partirem do interior da escola, por iniciativa dos professores com a participação dos demais sujeitos escolares. Propostas pedagógicas únicas e padronizadas, a serem aplicadas a diversas escolas indistintamente, desconsiderando a especificidade de cada uma delas, estão fadadas ao fracasso ou ao simulacro.

Assim, consideramos adequado que os cursistas apresentassem seus TCCs na forma de projetos de intervenção nas escolas e outras instituições em que atuam observando os elementos da cultura escolar e da forma escolar. A intenção foi provocar o estranhamento necessário para se desnaturalizar o olhar sobre as questões referentes aos Direitos Humanos, ampliando as possibilidades de investigação da realidade que se desdobrassem em proposições mais consequentes.

As orientações dadas para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso partiram da anunciada premissa, por meio de algumas fotografias de situações escolares, tais como salas de aula em diferentes espaços/formas e temporalidades históricas, com o propósito de identificar semelhanças e diferenças entre elas e aquelas onde os cursistas atuavam, disparando reflexões iniciais sobre a cultura e a forma escolar.

Os conceitos de “forma escolar” e “cultura escolar” foram apresentados aos cursistas a partir da bibliografia aqui mencionada, discutidos em aulas presenciais e virtuais, além de apresentados em videoaula

sobre o tema. Tal reforço mostrou-se necessário, uma vez que estes foram os conceitos-chave para a elaboração dos trabalhos, visando a construção de projetos que estabelecessem nexos com a realidade escolar específica e, desse modo, ganhassem relevância.

A importância da observação acurada do ambiente de pesquisa – a escola ou outra instituição de atuação – foi outro tema abordado, inclusive com a sugestão de uso de um “caderno de campo”, importante auxiliar no momento de reflexão e redação do trabalho. Destacaram-se nessa etapa aspectos como o saber olhar (olhar etnográfico sensibilizado pela teoria), ouvir (atentar para diferentes “idiomas culturais”, apreender o “significado atribuído”, estabelecer diálogo) e escrever (registros de campo e de gabinete, a coleta de dados e sua organização), de modo a descentrar-se a cultura do outro percebendo-a por dentro (OLIVEIRA, 2006), aspectos tão caros à antropologia que se tornam imprescindíveis para o pesquisador da educação.

Além da descrição dos diferentes elementos que compõem um projeto de pesquisa e da explanação sobre a especificidade da redação acadêmica, foi dada ênfase à estrutura final do Trabalho de Conclusão de Curso, com a seguinte orientação:

O curso Educação em Direitos Humanos tem como exigência final a redação de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Esta monografia deverá ir além de um trabalho acadêmico, que debate ideias e autores a partir de uma investigação, e propor um projeto de intervenção. Para tal, a apresentação será dividida em dois momentos complementares: a primeira parte é dedicada à apresentação do tema e das reflexões teóricas que alicerçam o debate. Na segunda, haverá um projeto de intervenção, proposto a partir do diálogo com a unidade escolar e das observações realizadas pelo cursista, que reflita e debata com o item precedente. Se for possível a aplicação do projeto de intervenção ao longo deste curso, o trabalho pode ganhar uma terceira parte, que exponha as considerações, ainda que parciais, do que foi observado. Assim, as duas primeiras partes são obrigatórias, a terceira é facultativa. (LOURENÇO, 2016: 30).

O objetivo final do curso, desta forma, deixava de ser estritamente acadêmico, à medida que propunha uma intervenção na realidade escolar. Cumpria-se, assim, a determinação de criação de uma parte propositiva, uma espécie de “produto” final com alguma aplicabilidade e, mais do que isso, esperava-se que alguns dos projetos pudessem vir a ser efetivamente implementados e arranhar, ainda que levemente, as muitas camadas da cultura escolar vigente.

Projetos em Direitos Humanos

Os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) dos participantes do curso de Educação em Direitos Humanos abrangeram uma variedade de temáticas. É possível afirmar também que os diferentes segmentos do ensino se fizeram presentes nos Trabalhos de Conclusão de Curso: houve trabalhos voltados para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental I e II, para o Ensino Médio (que aparece sobretudo como “educação de jovens/para a juventude”), para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), um trabalho que discute a implantação de cotas no ensino superior e, por fim, alguns que analisam a formação de guardas municipais, visto que alguns dos participantes atuavam nesta área.

Em uma classificação breve, podemos perceber que o primeiro grupo de destaque é aquele cuja temática pode ser classificada genericamente como “Direitos Humanos”, constituindo cerca de um terço das produções. A rubrica é bastante ampla e enquadra diferentes possibilidades de pesquisas que foram desenvolvidas a partir da análise, em sua maioria, de escolas nas quais os cursistas atuam.

No espaço do presente texto seria impossível analisar mais detalhadamente cada um dos trabalhos. Ainda assim, é possível trazer alguns exemplos significativos, entre muitos outros possíveis, a fim de dar uma mostra do que foi produzido. Em uma primeira aproximação das temáticas desenvolvidas, temos o trabalho de Leila Mendes que faz um diagnóstico em relação ao conhecimento que os docentes têm sobre

os Direitos Humanos em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de São Paulo (EMEF). Em suas conclusões, a cursista afirma que, a despeito dos professores terem contato com a temática, seja na formação inicial, seja nas políticas públicas desenvolvidas nos últimos anos, ainda é necessário um maior investimento na área, propondo a realização de cursos para os docentes. O ponto de partida para sensibilização em torno do tema merece destaque, uma vez que parte de um objeto muito conhecido e disseminado no ambiente escolar: a cartilha de alfabetização. A autora coloca uma imagem da capa da obra *Caminho Suave 2*, ao lado da legenda: “A maioria dos professores se alfabetizou ou estudou em livros didáticos cujos protagonistas eram crianças brancas. Os negros e pessoas com deficiência não apareciam. Tais imagens não representam grande parte dos alunos” (p.39).

O exemplo torna-se significativo porque parte de algo extremamente naturalizado na cultura escolar, os livros escolares – dando destaque à cartilha –, e a partir daí faz um recorte para mostrar que desde a capa da obra já se percebe a falta de representatividade dos diferentes grupos que compõem a sociedade brasileira. Ressalte-se, a propósito, que o curso dedicou um módulo inteiro para debater o tema dos Direitos Humanos nos materiais didáticos. Pode-se evocar também o poder que as imagens têm em nossa sociedade: ao ver a capa, certamente muitos docentes reconhecerão o livro no qual aprenderam, *inocentemente*, as primeiras letras. A constatação da parcialidade da obra pode ser um alerta importante para os docentes a fim de que se apropriem mais do tema e possam incluí-lo em suas práticas cotidianas. Certamente só haverá mudanças no panorama atual da escola se estas últimas forem transformadas e os professores tiverem um papel importante em relação a isto.

2 A referida obra, em sua capa original, traz a imagem de duas crianças brancas a caminho da escola. A edição é original de 1948 e calcula-se que já foram vendidos mais de 40 milhões de exemplares. Somente por volta do ano 2.000 é que as edições incluíram um menino negro aos dois originais que, ainda assim, ocupam o primeiro plano da cena.

Outro exemplo de trabalho que analisa práticas corriqueiras nas escolas que nem sempre se apercebem delas é o de Tatiana Gama. A autora parte das queixas que chegam à Ouvidoria de um município da grande São Paulo, cujo nome é preservado. Nas reclamações constam diversos aspectos do cotidiano escolar, entre os quais aparece o “grito” dos professores dirigidos aos alunos. Tal atitude, muito comum nas escolas, é um desrespeito ao artigo 18 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que afirma: “é dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente” (p. 23). A situação mostra claramente que os direitos destes alunos não estão sendo respeitados.

Outra reclamação diz respeito a uma mãe que afirma não ter o dinheiro para pagar um passeio que a escola fará e que não conseguira falar com a diretora da unidade nas ocasiões em que lá estivera. Aqui, a autora nos lembra que a Constituição Federal, no inciso IV do Artigo 206, afirma que: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”. Desta forma, a escola não poderia fazer este passeio com cobrança de taxas para os alunos. Ao final de seu TCC, a proposta de intervenção dirige-se aos diretores das escolas do município que refletiriam, a partir dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos (PPP), como a temática dos Direitos Humanos deve figurar nesse importante documento da unidade escolar e também nas práticas cotidianas. Cumpre ressaltar, também, que um dos módulos do curso se voltou para a relação entre os Direitos Humanos e os PPPs.

A temática de gênero apareceu em um significativo número de trabalhos (cerca de 10%). Neste caso, sobressai sua presença em relação à Educação Infantil, sobretudo no que se refere às brincadeiras. A afirmação da cursista Luiza Silva em seu trabalho é contundente e mostra a importância da reflexão sobre as atividades que acontecem nestas instituições:

Em algumas Unidades Educacionais ainda é possível vermos a separação entre meninos e meninas quando o profissional aplica determinadas atividades e para isso utiliza das filas separando meninos para um lado e meninas para o outro, quando distribuem uma caixa de bonecas para elas e uma caixa de carrinhos para eles, a fim de que cada grupo brinque com os materiais ditos “próprios” para seu gênero. É possível perceber meninas que querem brincar de carrinhos e espadas e meninos que querem brincar de salão de beleza e de casinhas, mas no momento em que esses brinquedos são entregues às crianças, educadores e educadoras muitas vezes observam e deboçam, comentam entre si frases nas quais estão inseridos certos preconceitos sobre as crianças que fazem tais escolhas. Presenciei diversas vezes situações como essa em minha trajetória pedagógica (p. 13).

Considerando-se a importância do brincar para a construção da identidade de alunos e de alunas, percebe-se a urgência de remodelação de práticas consagradas na cultura escolar.

Outro tema que aparece com certa frequência no segmento da Educação Infantil é o que se refere à acolhida dos imigrantes latinos, sobretudo bolivianos, nas escolas paulistas. Em relação a isso, a pergunta formulada por Elza Soares em suas “Considerações Finais” mostra a relevância de seu trabalho, que fez o levantamento destes alunos na CEI M e propôs um trabalho conjunto com diretores destas unidades e famílias bolivianas. Sua questão é:

Quanto se sabe sobre os imigrantes que estão se instalando na cidade de São Paulo, mais especificamente sobre os bolivianos que têm presença mais expressiva e, como se dá o acesso das crianças, filhas dessas famílias, à educação infantil, etapa importantíssima da educação básica? (p. 36).

A inclusão de alunos com deficiências variadas é um tema que também comparece em número significativo de trabalhos – outros 10% –, o que demonstra que a política desenvolvida nas últimas décadas relativas ao assunto não foi capaz de alterar práticas consolidadas e muitos educadores ainda se debruçam sobre ele em busca de respostas.

Os segmentos que prevalecem, neste caso, são a Educação Fundamental e o Ensino Médio. Há um trabalho que discute o tema para a Educação de Jovens e Adultos.

A temática étnico-racial e a valorização da cultura africana e afro-brasileira estão presentes em menos de 10% dos casos, se considerarmos apenas os trabalhos que mencionam exclusivamente este assunto. Ainda assim, lembramos que vários trabalhos aqui definidos como “Direitos Humanos” também se ocupam das discussões relativas ao preconceito racial, entre outras. Entre muitas situações significativas, apresentamos um relato de uma professora que consta no trabalho de Andrea Silva:

Estava passando um vídeo em sua aula na sala de leitura numa turma de 6º ano, quando num dado momento ouviu risos, não entendendo o motivo continuou, porém a situação persistiu; num dado momento uma aluna avisou que a aluna Júlia estava chorando, ela dirigiu-se à aluna para entender o que estava ocorrendo e a mesma recusou-se a falar, ela insistiu e outra colega disse: “Professora, o João a chamou de macaca, disse que ela parecia a macaquinha que apareceu num determinado momento do vídeo”. Imediatamente, a professora parou a aula, chamou a menina e disse se aquilo era verdade. Com muito sacrifício a aluna disse que sim. Nesse momento a professora disse: “Não posso deixar esse fato passar”, parou o que estava fazendo, abriu uma roda e falou para a turma que precisavam falar sobre isso e solicitou que a aluna agredida dissesse como estava se sentindo e ela não conseguia. A professora insistiu e disse a ela que a palavra estava com ela e que ela poderia fazer uso como quisesse. Impressionantemente, a turma ficou em silêncio e ela, chorando, embargada, disse que não aguentava mais aquela situação, que desde que entrou na escola ela era tratada como feia, suja, “preta fedida”, macaca e muitos outros xingamentos e que ela não tinha nem vontade de vir para a escola. Após isso, a turma ficou estarrecida, mesmo porque não era só o João que a tratava assim, infelizmente, eram vários alunos. Porém, o João ficou tão envergonhado que também chorou e pediu desculpas.

Trata-se de um acontecimento que é muito comum nas escolas, destacando-se aqui o fato que a cursista o estudou sob a perspectiva da “resolução de conflitos”, uma proposta que se diferencia das práticas habituais, punitivas. O que se pretende, por meio do diálogo, é garantir que todos os envolvidos possam perceber a situação e caminhar juntos em busca de uma solução para o assunto.

Na confluência entre a questão racial e a questão religiosa, o trabalho de Sandra Maria oferece uma contribuição importante. Ao analisar a implementação da lei 10639/03, que trata da inclusão dos temas relativos à História da África e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares, e da lei 11645/08, que trata da obrigatoriedade do estudo da história indígena, a autora constrói quadros com as características principais de gestores e docentes de uma EMEI. Ao final, chega à seguinte conclusão:

Com base nos dados apontados, verificam-se componentes de uma educação tradicional, na qual os gestores são gerentes que cuidam do patrimônio físico e de papeis, distanciando da figura mais progressista do educador. Outro aspecto observável é a pouca disposição para lidar com conflitos, ou mudanças, já que a cultura escolar da unidade se mostra bastante rígida, principalmente sobre questões de ordem religiosa. Conforme mostra o quadro de análise, a maioria dos profissionais da escola é de evangélicos pentecostais, razão pela qual pode ser explicada tanto a resistência com relação às questões étnico raciais quanto, como pano de fundo, o racismo perante as religiões de culto africano. Os contos de origem africana, que pertencem às tradições orais e trazem explicações mágicas sobre o mundo, também carregam elementos do sincretismo religioso que batem de frente com as crenças e valores partilhados na unidade, vistos como únicos e verdadeiros.

Se há pouca presença da temática africana e afro-brasileira nos trabalhos, a questão indígena só ganha destaque no TCC acima referido e no texto de Beth Souza, que propôs e analisou um intercâmbio entre uma escola estadual da periferia de São Paulo e uma escola estadual indígena.

De maneira semelhante, a questão da religião aparece como tema secundário no trabalho anteriormente citado e como tema central no de Washington Souza, que ressalta a presença maciça do cristianismo, sobretudo na matriz católica, nas instituições brasileiras, entre elas a escola. Seu estudo é feito em uma escola de Ensino Fundamental I e, em suas palavras:

Ao observar diversos elementos da cultura escolar na escola Z foi possível identificar na gestão e no corpo docente a incorporação de práticas referentes à religiosidade cristã. A gestão do colégio, desde 2002, propõe aos professores a realização de um projeto na época da Páscoa sobre a partilha do pão e do vinho. A princípio o projeto carrega elementos interessantes, uma vez que estimula valores de coletividade e de uma cultura de paz na escola. Contudo, a dinâmica em que o projeto se desenvolveu, com as músicas, murais e orações, revelou interferências na laicidade do estado, uma vez que o elemento da partilha e da coletividade estava carregado de pontos religiosos (p. 21)

No que se refere às práticas pedagógicas das professoras do mesmo colégio, foi identificado que todas elas inserem na sua rotina de atividades a parte da oração. Na maioria dos casos, ao colocar na lousa a rotina, as professoras têm o costume de iniciar as atividades do dia com uma oração e, segundo observado em conversas com a coordenação do colégio, a oração que predomina é o “Pai Nosso”. (p. 29)

Ressalte-se aqui a questão apresentada pelo autor: os valores discutidos são imprescindíveis. A questão é que as festividades só celebram uma única religião, o que desrespeita as outras, bem como não favorece uma perspectiva mais social para o tema.

Um segmento que ganha destaque entre os trabalhos é o dedicado à juventude: há cerca de 10% que se dedica ao tema, seja no ensino regular, seja na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Entre as pesquisas realizadas, aparece um dado importante, que revela o tamanho do problema. De acordo com Suelen Tisley :

Um estudo feito pela Unicef (Brasil), intitulado “Crianças fora da escola 2012”, apontou que entre as crianças e adolescentes, de 6 a 14 anos, mais de um milhão já tem o trabalho como parte da rotina. Dessas, 64,78% são negras. A mesma pesquisa indicou que entre os 15 e 17 anos, enquanto 653,1 mil adolescentes brancos estavam distantes da escola, a mesma condição se aplicava a mais de um milhão de negros. (p. 35).

Não é surpreendente, portanto, que muitos profissionais da educação se voltem para o estudo da juventude e de seus desafios. Há, inclusive, entre eles os que discutem as políticas voltadas para a inclusão de jovens do programa de Liberdade Assistida nas escolas e os que discutem as políticas educacionais da Fundação Casa. O papel dos grêmios estudantis se fez presente em duas análises, o que sugere uma preocupação com a formação política dos jovens alunos.

Na relação com a comunidade, há um trabalho que se dedicou ao estudo da relação que a escola estabelece com as famílias e, neste quesito, fez um recorte de gênero para pesquisar como esta instituição representa o papel feminino na figura das mães e avós. A cursista Roberta Nunes parte da seguinte constatação:

A maior parte das convocações de familiares de alunos, feitas por professores, funcionários e membros da equipe gestora, resulta na recepção de mulheres, especialmente, mães e avós. Nestas ocasiões, não é raro ouvir-se falas como: “Tinha que vir o pai, a mãe não adianta”; “Se acontecer de novo, só falo com seu pai”; “Educado por vó é assim, fica mal acostumado”; “Os pais são separados, mas tem conseguir o telefone do pai”, “Avó não dá pra educar adolescente”; “Também, a mãe foi embora, tem outra família, se gostasse da filha tinha ficado com ela”; “Já viu a roupa da mãe? Vai ensinar o quê?”. Estes e outros comentários proferidos antes ou depois dos atendimentos a mulheres responsáveis pelos(as) alunos(as) evidenciam a interferência das questões de gênero na escuta sensível destas mulheres pela escola. Há ainda as situações nas quais se persiste em localizar e convocar os pais (homens), procedimento quase sempre frustrado, pois ou não são localizados, ou não comparecem na data agendada, ou,

ainda, localizam suas esposas\companheiras ou ex-esposas e informam sobre a necessidade *delas* comparecerem à escola. Esta busca pelo “homem da casa” denota um descompasso da escola com relação às mudanças da sociedade, em especial, aquelas que se referem às novas configurações familiares.

É a partir deste descompasso que a autora faz uma pesquisa entre as mães e avós que são atendidas, bem como entre os profissionais que as atendem. Ao mesmo tempo, propõe um projeto de intervenção que seja capaz de sensibilizar a comunidade escolar para as questões de gênero, que permita uma escuta mais sensível destas mulheres e criem uma parceria mais frutífera entre a escola e as famílias.

Ainda sobre as relações que a escola estabelece com seu entorno, há o trabalho de Valéria Medeiros, que nos adverte sobre o silêncio em torno deste assunto:

A EMEFY foi inaugurada em 2009. A edificação deste complexo educacional faz parte de um conjunto de melhorias urbanas ocorridas na localidade no final da década passada e é resultado das lutas da população por melhores condições de vida. Trata-se de uma unidade nova e em processo de construção da sua identidade enquanto escola. Ela está instalada numa região de grande vulnerabilidade social. Desde a sua inauguração até os dias de hoje, as informações colhidas sobre a história local são fragmentadas e desconexas. Dentro do ambiente escolar, não raras vezes, entre os educadores, observam-se falas preconceituosas em relação às famílias carentes. Circula uma visão estigmatizada sobre a cultura local. Na realidade, existe uma lacuna na relação escola-comunidade. O desafio é tornar a escola mais próxima da vida dos estudantes.(p. 18)

Desta maneira, a escola não só desconhece o passado do local, não sabe que sua existência é fruto de disputas da sociedade, como ainda desvaloriza a própria comunidade que lutou por ela. A autora, em sua proposta de intervenção, sugere um estudo integrado nas disciplinas de História e Artes que permita revalorizar a história local. Segundo ela,

“é possível quebrar as imposições do currículo oficial, aproximando o conteúdo desenvolvido na escola do contexto da localidade, dando voz aos alunos, moradores antigos e lideranças do movimento social” (p. 18). Com esta aproximação todos poderiam ganhar.

Por fim, o tema da segurança aparece em alguns trabalhos, sobretudo voltados para a questão das Guardas Municipais, o que mostra que os cursistas oriundos destas instituições partiram da realidade de seu trabalho, bem como dos currículos voltados à sua formação profissional para refletirem sobre o tema dos Direitos Humanos.

Os exemplos mencionados não pretendem esgotar a riqueza e a diversidade das pesquisas realizadas pelos cursistas, mas permitem visualizar uma pequena mostra das potencialidades que o tema de Direitos Humanos traz para o campo da educação escolar.

Os diferentes atores que se envolveram na realização destes projetos sabem que não basta um curso sobre a temática dos Direitos Humanos para modificar a realidade. Também sabemos que por ser uma questão social, tais problemas não ocorrem exclusivamente nas escolas, mas aí se enraízam. Por isso entendemos que o ponto de partida da cultura escolar sinaliza que é preciso penetrar profundamente nas muitas camadas sedimentadas para que ocorra alguma transformação, por menor que seja. Acreditamos que a reflexão teórico-prática propiciada pelo curso, bem como a realização de um trabalho final nesta perspectiva, seja um passo importante nesta direção. Se não é definitivo, não deixa de ser um começo. Um bom começo.

Referências bibliográficas

- BONNEWITZ, Patrice. *Primeiras lições sobre a Sociologia de Pierre Bourdieu*. Petrópolis: Vozes. 2003
- BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

- CHERVEL, André. História das Disciplinas Escolares: Reflexões Sobre Um Campo de Pesquisa. In: Teoria & Educação 2. Porto Alegre: 1990.
- GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 1, p. 09-44, 2001.
- LOURENÇO, Elaine. *Módulo 7: Metodologia de pesquisa e projetos de intervenção*. Especialização em Direitos Humanos. Comfor/Unifesp. São Paulo, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/41164/COMFOR-EDH-Mod7.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Acesso em 01/03/2017)
- NOVOA, Antonio. *História da educação: perspectivas actuais*. Lisboa: 1995 (MIMEO).
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso. *O trabalho do antropólogo*. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: ed. UNESP, 2006.
- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192 (acesso em 01/03/2017)
- SILVA Tomaz Tadeu da, e MOREIRA, Antonio Flávio (orgs). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes. 1995.
- _____, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica. 1999.
- VIÑAO FRAGO, Antonio. *Sistemas educativos, culturas escolares e reformas*. Portugal, Mangualde: Edições Pedagogo, 2007.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard e THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 33, p. 7-48, jun. 2001.

II. Fundamentos filosóficos e históricos dos Direitos Humanos

Bruno Konder Comparato

Neste artigo, serão apresentadas as principais teorias que embasam a discussão contemporânea sobre os Direitos Humanos e a construção dos seus marcos regulatórios. Discutiremos aqui os princípios gerais dos Direitos Humanos a partir dos seus fundamentos filosóficos e históricos. O assunto foi organizado em quatro sessões, nas quais abordaremos: 1) a origem e história dos Direitos Humanos por meio das declarações de direitos; 2) o princípio do universalismo, de acordo com o qual os Direitos Humanos são universais e indivisíveis; 3) a crítica

ao universalismo, tal qual explicitada pelos defensores do relativismo cultural; 4) a conquista dos direitos e a importância da reivindicação.

Origem e história dos Direitos Humanos: as declarações de direitos

Popularizada no Brasil durante o processo de redemocratização, ao longo dos anos 80, quando vários movimentos da sociedade civil se insurgiam contra o autoritarismo do regime militar instituído pelo golpe militar de 1964, a expressão “Direitos Humanos” passou a fazer parte do vocabulário dos militantes políticos de esquerda desde aquela época. Uma prova da sua força é o combate sistemático que é feito pelos seus adversários que invariavelmente buscam associar a expressão “Direitos Humanos” aos “direitos de bandidos”. Ao introduzir o assunto dos Direitos Humanos numa conversa é bastante comum ouvir algum interlocutor afirmar que “os Direitos Humanos nada mais são do que direitos de bandidos”, ou que “os Direitos Humanos deveriam valer unicamente para os humanos direitos”, ou ainda, numa versão mais popular e atual, que “Direitos Humanos não são os direitos dos manos”.

Uma ideia radical

O que esta simples constatação revela é que os Direitos Humanos incomodam muita gente e não deixam ninguém indiferente. A explicação para este fato é que o conceito de Direitos Humanos constitui uma ideia radical e revolucionária.

Com efeito, os Direitos Humanos representam reivindicações universalmente válidas, independentemente do fato de serem reconhecidas ou não pelas leis. Neste sentido, os Direitos Humanos são inseparáveis dos seres humanos, e existem até nos contextos mais degradados nos quais se verificam as piores violações. Mesmo o mais miserável dos indivíduos, aquele que foi desprovido de todo o resto, não pode ser destituído dos Direitos Humanos. A característica revolucionária dos

Direitos Humanos é que eles são igualmente válidos para todos, e não somente para os poderosos ou os ricos. Os oprimidos do mundo todo sempre têm a possibilidade de recorrer aos Direitos Humanos, precisamente porque são humanos.

A dificuldade de apresentar e apreender adequadamente o conceito de Direitos Humanos se deve ao fato de que se trata de um conceito interdisciplinar, que fica na interseção entre a antropologia, a sociologia, a história, a pedagogia, a economia, a filosofia, a teologia, a política, a psicologia e o direito, apenas para citar áreas do conhecimento mais frequentemente relacionadas com a ideia de Direitos Humanos.

Origem dos Direitos Humanos

O movimento contemporâneo pelos Direitos Humanos teve origem na reconstrução da sociedade ocidental ao final da segunda guerra mundial. Neste sentido, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, é um marco que veio responder às atrocidades que aconteceram durante a segunda guerra mundial.

Na verdade, os Direitos Humanos não surgiram com a declaração universal dos Direitos Humanos. Duas histórias podem ser contadas a respeito da sua origem. A primeira história associa a ideia de Direitos Humanos a um certo consenso cultural e religioso. De acordo com essa abordagem, há uma ética ou uma moral comum a todas as culturas e religiões e que pode ser expressa em termos de direitos.

A segunda história considera os Direitos Humanos como o resultado de um longo processo de evolução, que implica numa promessa de progresso e almeja a um futuro feliz. Esta ideia de progresso inevitável da sociedade humana ganhou força com o debate filosófico que precedeu e inspirou a Revolução Francesa e resultou na primeira grande declaração de direitos.

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão foi promulgada em 26 de agosto de 1789, na França. Ela está intimamente rela-

cionada com a Revolução Francesa. Para ter uma ideia da importância que os revolucionários atribuíam ao tema dos direitos, basta constatar que os deputados passaram uma semana reunidos na Assembleia Nacional francesa debatendo os artigos que compõem o texto da declaração. Isso com o país ainda a ferro e a fogo após a tomada da Bastilha em 14 de julho daquele mesmo ano. Havia urgência em divulgar a declaração para legitimar o governo que se iniciava com o afastamento do rei Luís XVI, que seria decapitado quatro anos depois, em 21 de janeiro de 1793. Era preciso fundamentar o exercício do poder, não mais na suposta ligação dos monarcas com Deus, mas em princípios que justificassem e guiassem legisladores e governantes daquele momento em diante.

No dia 20 de agosto de 1789, a Assembleia Nacional francesa começou a discutir os 24 artigos rascunhados por um grupo de quarenta deputados. Após seis dias de debates intensos, os deputados haviam aprovado somente 17 artigos. Diante das medidas urgentes a serem tomadas para colocar um pouco de ordem no caos criado pela revolução, no dia 27 de agosto de 1789 os deputados decidiram encerrar a discussão e adotar os artigos já aprovados como a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão.

Sem mencionar o rei, a nobreza ou o clero, a declaração afirmava que “os direitos naturais, inalienáveis e sagrados do homem são a fundação de todo e qualquer governo”. Quem passa a deter a soberania é a nação, e não o rei. Todos são proclamados iguais perante a lei, eliminando todos os privilégios de nascimento. Termos como “homens”, “homem”, “todo homem”, “todos os homens”, “todos os cidadãos”, “cada cidadão”, “sociedade”, e “todas as sociedades”, asseguram a universalidade dos direitos afirmados naquele documento. A reação à sua promulgação foi imediata, chamando a atenção da opinião pública nos países vizinhos para a questão dos direitos. Já em 1790 foi publicado o livro do inglês Edmund Burke *Reflections on the Revolution in France*, com a primei-

ra grande crítica à ideia de Direitos Humanos e que constitui inclusive o texto fundador do conservadorismo. Sabendo que não era mais possível que o mundo voltasse ao Antigo Regime, Burke desejava alertar para o que aos seus olhos constituíam os exageros da Revolução Francesa. Revolução esta que Robespierre descreveu, no seu último discurso pronunciado no 8 thermidor II (26 de julho 1794), dois dias antes de morrer, como “a primeira que foi fundada na teoria dos Direitos Humanos e nos princípios da justiça”.¹ Uma prova da importância do tema para os revolucionários franceses, é que nos anos que se seguiram foram proclamadas mais três declarações de direitos: a Declaração de Direitos da Constituição de 1791, a Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão da Constituição de 1793, e a Declaração dos Direitos e Deveres do Homem e do Cidadão da Constituição de 1795.

A importância do documento de 1789 nos dias de hoje é ter sido a primeira declaração de direitos e fonte de inspiração para outras que vieram posteriormente, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos aprovada pela ONU (Organização das Nações Unidas), em 1948. Prova disso é a comparação dos primeiros artigos de ambas:

- O Artigo primeiro da Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, diz: “Os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem fundar-se na utilidade comum”.

- O Artigo primeiro da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 proclama: “Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”.

Faz-se necessário ressaltar que os direitos sociais não são mencionados explicitamente no texto da declaração de 1789. Ela se concentra

1 Para consultar a íntegra do discurso, ver: <https://laliberteoulamort.jimdo.com/app/download/1743294550/94+07++Discours+du+8+thermidor.pdf?t=1238958331>

mais nos direitos civis, que garantem a liberdade individual - os direitos do homem - e nos direitos políticos, relativos à igualdade de participação política, de acordo com a defesa dos revolucionários do sufrágio universal, o que corresponde aos direitos do cidadão.

Ambas as declarações de direitos acima mencionadas ecoam a fórmula solene de Thomas Jefferson na Declaração de Independência de 1776:

We hold these truths to be self-evident, that all men are created equal, that they are endowed by their Creator with certain unalienable Rights, that among these are Life, Liberty and the pursuit of Happiness.

Que pode ser traduzida por:

Tomamos estas verdades como auto evidentes, de que todos os homens foram criados iguais, e que foram dotados pelo Criador de certos direitos inalienáveis, dentre os quais estão a Vida, a Liberdade e a busca pela Felicidade.

As Declarações de Direitos

As declarações de direitos se apresentam de maneira parecida: após um preâmbulo que introduz a temática geral do texto, segue uma lista de artigos que explicitam vários direitos.

Faz-se necessário ressaltar, contudo, que uma declaração de direitos é muito mais do que uma enumeração de direitos.

O preâmbulo da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, revela a intenção dos seus autores: eles “expõem”, “declaram”, “lembram”.

A Declaração é um ato de reconhecimento: não se trata de um ato criador. Os direitos por ela enunciados existem, são inerentes à natureza humana. Seria, portanto, absurdo pretender criá-los. Basta constatar a sua existência.

Este fato é importante porque estabelece a diferença clara entre as declarações de direitos e os textos legais: uma lei pode ser revogada pela

mesma autoridade que a promulgou, enquanto que um direito não pode ser eliminado porque ninguém é responsável pela sua criação. O que podemos fazer é constatar a sua existência e reconhecê-los.

A. Declaração tem um caráter pedagógico: estes direitos foram esquecidos ou ignorados. Faz-se necessário torná-los incontestáveis. Para este efeito, um simples enunciado não basta, é preciso uma exposição que forneça explicações que convençam o leitor. A Declaração propõe uma sistematização das relações entre o homem e a sociedade. O seu caráter doutrinal, sua intenção pedagógica, contrasta com o empirismo característico dos documentos mais recentes.

Nesta declaração de direitos constata-se a *ausência de um caráter efetivador*: os constituintes sabiam perfeitamente que a constatação dos Direitos Humanos não basta para assegurar o seu respeito. Depois de declará-los, é ainda preciso garanti-los. Trata-se, contudo, de duas etapas distintas. A Declaração indica os direitos que implicam numa garantia, mas a efetivação dessa garantia incumbe à Constituição, de acordo com a fórmula do artigo 16 da própria Declaração: “Toda sociedade na qual (...) a garantia dos direitos não é assegurada não tem constituição.”

Constata-se aqui que um certo paradoxo cerca a ideia de Direitos Humanos tal qual explicitada pelas declarações de direitos. Se por um lado trata-se de uma ideia bastante utópica e sonhadora, por outro lado, a efetivação dos direitos remete a várias questões práticas que têm influência direta na nossa vida cotidiana. Além disso, como conciliar a ideia filosófica de que os Direitos Humanos existem desde sempre, pois estão inevitavelmente associados à própria existência do ser humano, e a possibilidade de progresso das condições e da consequente libertação do gênero humano da opressão e das injustiças que os Direitos Humanos podem promover na medida em que passam a ser reconhecidos? Como efeito, uma análise detida da questão levanta paradoxos inquestionáveis. A convicção de Thomas Jefferson sobre a auto evidência dos direitos, inscrita na fórmula que abre a Declaração de Independência de 1776, é

instigante. Lynn Hunt chama a atenção especificamente para este ponto: “Essa alegação da auto evidência, crucial para os Direitos Humanos até os dias de hoje, levanta um paradoxo: se a igualdade dos direitos é tão auto evidente, por que razão essa afirmação tinha que ser feita e por que o foi apenas em momentos e locais específicos? Como os Direitos Humanos podem ser universais se não são reconhecidos universalmente? Podemos nos contentar com a explicação dada pelos autores da carta de 1948 de que ‘concordamos com os direitos mas na condição de que ninguém nos pergunte por que’? Podem eles ser auto evidentes quando estudiosos debateram por mais de duzentos anos sobre o que Jefferson quis dizer com esta afirmação?” (Hunt, 2007: 19-20)

Estes paradoxos explicam porque os Direitos Humanos foram considerados por muito tempo como um capricho de sonhadores incorrigíveis.

Universalismo: os Direitos Humanos são universais e indivisíveis.

A ideia dos Direitos Humanos ganhou força, recentemente, diante dos horrores perpetrados durante a segunda guerra mundial, que resultaram na morte de dezenas de milhões de pessoas e que estão na origem da criação de novas categorias penais que permitem lidar com conceitos como o de crime contra a humanidade, genocídio, e terrorismo internacional.

No discurso proferido no Congresso norte-americano, a 6 de janeiro de 1941, o então presidente dos EUA, Franklin D. Roosevelt anunciava que o mundo do pós-guerra deveria ser fundado em quatro liberdades humanas essenciais: a liberdade de expressão, a liberdade de crença e fé, a liberdade das necessidades, que apontava para os direitos econômicos e sociais, e a liberdade do medo, pela qual ele imaginava uma redução dos armamentos até o ponto em que nenhum estado teria condições de ameaçar os outros por meio da força.

Na Carta do Atlântico (na verdade, um comunicado de imprensa lançado por Roosevelt e Churchill depois de terem se encontrado num navio no Atlântico Norte antes da entrada dos EUA na guerra, no início de 1942), e autodenominando-se “nações unidas” Roosevelt e Churchill lançaram uma declaração conjunta que começava por afirmar que a vitória era essencial para “defender a vida, a liberdade, a independência e a liberdade religiosa, e para preservar os Direitos Humanos e a justiça nos seus próprios países e nos países estrangeiros”.

Num discurso divulgado no rádio na véspera de Natal de 1943, Roosevelt ressaltou que o objetivo principal do que viria a ser a Organização das Nações Unidas (ONU) deveria ser manter a paz. Ele afirmou que os EUA não tinham interesse na dominação aliada sobre as outras nações: “A doutrina de que os fortes devem dominar os fracos é a doutrina dos nossos inimigos, e nós a rejeitamos”. (GLENDON, 2001, p. 4)

Roosevelt morreu dias antes da abertura da Conferência de São Francisco, que daria origem às Nações Unidas, em 1945. Os princípios dos Direitos Humanos encontraram um lugar na Carta das Nações Unidas, após o representante dos EUA ter concordado em criar uma comissão de Direitos Humanos em resposta à solicitação de defensores dos Direitos Humanos. As grandes potências não fizeram objeções, convencidas de que isso não iria atrapalhar seus projetos de poder. O apoio a essas iniciativas cresceu consideravelmente quando, após a vitória dos aliados, no dia 8 de maio de 1945, começaram a aparecer fotografias dos campos de concentração. Quando o texto da Carta das Nações Unidas foi completado, no dia 26 de junho de 1945, os princípios dos Direitos Humanos tinham sido inseridos no texto em vários pontos. Ganharam até um lugar de destaque no preâmbulo:

para salvar as gerações futuras do flagelo da guerra que por duas vezes no espaço de uma vida humana infligiu à humanidade indizíveis sofrimentos, e para reafirmar nossa fé nos direi-

tos fundamentais do homem, na dignidade e no valor da pessoa humana, na igualdade de direitos entre homens e mulheres e entre as nações grandes e pequenas, e para estabelecer as condições nas quais a justiça e o respeito pelas obrigações criadas pelos tratados e outras fontes do direito internacional podem ser mantidas, e para promover o progresso social e melhores condições de vida com mais liberdade...

Assim, a ideia dos Direitos Humanos encontrou um caminho para se inscrever na Carta das Nações Unidas, mas o que viria a acontecer com isso não é claro. A Carta não explicita em que consistem estes direitos, nem se eles podiam ser considerados universais, no sentido de serem aceitos por todas as nações e povos, inclusive por aqueles ainda não representados nas Nações Unidas. Faz-se necessário ressaltar que as grandes potências aceitaram incluir o tema dos Direitos Humanos na Carta, mas tomaram o cuidado de preservar sua soberania nacional, proibindo qualquer intervenção nos assuntos internos de cada Estado sem a anuência do Conselho de Segurança.

Esta maneira de conceber as coisas começou a mudar no dia 10 de dezembro de 1948, quando a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou a Declaração Universal dos Direitos Humanos sem um único voto contrário. Trata-se de um feito extraordinário, tanto quanto inesperado. No que diz respeito às grandes potências, o objetivo principal das Nações Unidas era estabelecer e garantir a segurança coletiva e a paz nos anos subsequentes à guerra. O projeto dos Direitos Humanos era periférico, e foi lançado apenas como uma concessão aos países fracos e em resposta às demandas de numerosas associações religiosas e humanitárias para que os aliados se mantivessem coerentes com a sua retórica dos tempos de guerra de que a comunidade das nações nunca mais veria tamanha violação massiva da dignidade humana. Os EUA, a União Soviética, a Grã-Bretanha, a França e a China nunca imaginaram que essa concessão pudesse algum dia interferir na sua soberania nacional. (GLENDON, 2001, prefácio).

Nos anos que se seguiram, e para surpresa de muitos, os Direitos Humanos se tornariam um fator político que nem o mais empedernido realista pode ignorar. A Declaração Universal dos Direitos Humanos se tornou um instrumento, ao mesmo tempo que o símbolo mais proeminente, das mudanças que amplificariam as vozes dos mais fracos nos corredores do poder. A Declaração passou a desafiar a visão tradicional de que o tratamento dado por um país aos seus cidadãos dizia respeito apenas a este país e a ninguém mais.

Dentre as consequências imediatas da adoção da Declaração Universal dos Direitos Humanos, pode-se destacar que este documento:

- inspirou os movimentos pela independência das colônias;
- influenciou e inspirou todas as constituições posteriores, dos países que deixaram de ser colônia ou dos que reformaram suas cartas, incluindo a Alemanha, a Itália e o Japão;
- tornou-se o principal instrumento dos militantes de Direitos Humanos que passaram a denunciar todo tipo de abusos que antes não eram divulgados;
- confirmando os temores tanto da União Soviética quanto da África do Sul em 1948, a declaração uniu os movimentos que combateram os regimes totalitários do Leste Europeu e o regime do Apartheid;
- constitui a referência maior, a fonte primária de inspiração, da maioria das declarações de direitos posteriores.

Junto com os Princípios da lei criminal internacional, estabelecidos pelo Tribunal de Nuremberg a partir de 1946 pelos aliados para o julgamento dos criminosos de guerra alemães e japoneses, e a Convenção sobre o Genocídio de 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos se tornou um pilar de um novo sistema internacional no

qual o tratamento dado por um Estado aos seus cidadãos não tem mais como evitar a fiscalização externa.

A adoção dos Princípios de Nuremberg, ao investigar as atrocidades cometidas pelos países em tempos de guerra, deixou clara a determinação de punir os ataques mais violentos à dignidade humana.

A Convenção sobre o Genocídio obrigou seus signatários a prevenir e punir atos de genocídio, sejam eles cometidos em tempos de guerra ou de paz.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos é ainda mais ambiciosa. Ao proclamar que “o desprezo e o desrespeito pelos Direitos Humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da humanidade”, ela visa mais a prevenção do que a punição.

Um dos mais comuns e desastrosos desentendimentos da atualidade está relacionado com a ideia de que a Declaração foi concebida de maneira a impor um modelo único de conduta ao invés de representar um conjunto de ideias que podem ser adaptadas pelas mais diversas culturas numa grande variedade de maneiras legítimas. Esta confusão está na origem das suspeitas levantadas contra a Declaração Universal dos Direitos Humanos em várias comunidades, e empresta credibilidade à acusação de imperialismo cultural ocidental que é feita com tanta frequência aos ativistas de Direitos Humanos.

Eleanor Roosevelt, a viúva do presidente norte americano e a que carregou a bandeira da declaração de direitos no âmbito das Nações Unidas, tinha consciência destes perigos, por isso gostava de dizer que os documentos que expressam ideais “não têm força enquanto as pessoas não os conhecerem, não os compreenderem, e não exigirem que sejam respeitados”. (GLEDON, 2001: Prefácio, XIX)

Num mundo marcado por forças globais homogeneizadoras de um lado, e crescentes afirmações étnicas de outro lado, torna-se mais necessário do que nunca que sejam estabelecidos consensos mínimos que possam servir de ponto de partida para um diálogo através das divisões

ideológicas e culturais. Como também afirmou certa vez Eleanor Roosevelt, “enquanto nada melhor aparecer, as Nações Unidas representam uma ponte sobre a qual podemos nos encontrar e conversar”. (GLENDON, 2001: Prefácio, xix) O mesmo poderia ser dito a respeito da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

O contexto da elaboração da Declaração é importante: foi uma janela de oportunidade que se abriu logo após o final da segunda guerra mundial e que se fechou pouco depois da adoção do texto, em 1948, por um longo período de 40 anos. A cada dia a aliança entre os EUA e a União Soviética se deteriorava até se transformar num conflito aberto durante a guerra fria.

O texto da Declaração Universal dos Direitos Humanos é o resultado de um compromisso entre pontos de vistas variados em termos de língua, cultura, religião, ideologia, modelo econômico, rivalidades políticas.

Os seus principais autores representam as culturas as mais diversas:

- Eleanor Roosevelt, norte-americana, viúva do presidente dos EUA, Franklin D. Roosevelt, foi fundamental pois ela dirigiu a comissão encarregada de elaborar o texto da Declaração;
- René Cassin, francês, jurista, agraciado com o prêmio Nobel da paz em 1968, judeu, defensor incansável de um Estado Judeu após ter perdido 29 parentes nos campos de concentração, foi o responsável pela transformação de uma mera listagem de direitos num documento coordenado e coerente;
- Charles Malik, libanês, filósofo existencialista que se tornou diplomata, aluno de Martin Heidegger, porta-voz da Liga Árabe, conseguiu o feito de convencer a Assembleia Geral das Nações Unidas a adotar o texto da Declaração na atmosfera já tensa por causa da Guerra Fria no final de 1948;

- Peng-Chun Chang, filósofo chinês, diplomata, músico e dramaturgo, com habilidade para traduzir os princípios norteadores das mais variadas culturas;
- Carlos Romulo, jornalista filipino que defendia a descolonização;
- John Humphrey, canadense, diretor do departamento de Direitos Humanos das Nações Unidas, perdeu um braço durante a guerra;
- Hansa Mehta, da Índia, deputada e ativista do movimento pela independência da Índia, foi responsável pelo tratamento pioneiro dos direitos iguais para as mulheres muito antes que a questão fosse reconhecida pela maioria dos sistemas legais;
- Alexei Pavlov, russo, sobrinho do famoso cientista que descobriu os reflexos condicionados;
- Hernán Santa Cruz, chileno e militante de esquerda, que não sossegou enquanto os direitos sociais e econômicos não obtivessem um destaque comparável aos direitos civis e políticos no texto da Declaração.

Em especial, Chang, Cassin, Malik e Roosevelt foram decisivos para a elaboração do texto. Eram as pessoas certas no lugar certo. Sem a sua dedicação, provavelmente a Declaração nunca teria sido escrita. Quando se leva em conta que as duas guerras mundiais e o assassinato de milhões de inocentes davam todo o direito de serem céticos e pessimistas com respeito à condição humana, não é possível não se comover com a determinação daquele grupo de personagens extraordinários que contribuíram para fazer do mundo do pós-guerra um mundo melhor e mais seguro para se viver. Afinal, o preâmbulo da Carta das Nações Unidas parece ter sido escrito para eles, que se defrontaram com “o flagelo da guerra que por duas vezes no espaço de uma vida humana infligiu à humanidade indi-

zíveis sofrimentos” antes de “proclamar novamente nossa fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor da pessoa humana”.

A Declaração foi longa e exaustivamente discutida ao longo de 83 sessões das Nações Unidas e votada pela totalidade dos Estados membros das Nações Unidas, no quadro da Assembleia Geral. O voto final é significativo: foram 48 votos a favor, 8 abstenções e dois Estados que não participaram do voto, mas é preciso ressaltar que muitos votos sobre os diferentes artigos foram adotados com unanimidade.² A adoção da Declaração de 1948 empenha toda a comunidade internacional. Estamos longe da ideia largamente difundida de uma declaração imposta ao resto do mundo pelos ocidentais: vários países europeus que figuravam do lado dos antigos inimigos ainda estavam excluídos das Nações Unidas em 1948 (como a Alemanha, a Áustria, a Itália), enquanto que países importantes do que viria a constituir o terceiro mundo estavam presentes (como o Egito, a Arábia Saudita, o Iraque, o Iran, a Índia, o Paquistão, a China, e todos os estados latino-americanos). Os Estados colonizados e os que tinham sido derrotados na guerra tiveram a ocasião de afirmar solenemente o seu engajamento político na Conferência de Teerã de 1968 e na Conferência de Viena de 1993. (CNCDH, 2009, p. 131).

Uma fonte de críticas frequente às declarações de Direitos Humanos é que no papel as ideias são todas muito bonitas e inspiradoras, mas a realização delas na prática não é uma tarefa simples, e as dificuldades fazem com que muitos duvidem até mesmo que isto seja possível.

Trata-se, aqui, de um ponto tanto polêmico quanto delicado, e que diz respeito às obrigações dos governos com relação aos Direitos Humanos. Uma vez que os Direitos Humanos não são autoaplicáveis, pois necessitam de leis que possam traduzir os princípios que eles ex-

2 Para uma descrição detalhada do processo de elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, com uma análise dos debates travados ao longo de cada sessão de trabalho da comissão encarregada da sua redação, ver VERDOODT, 1965.

plicitam em regras a serem seguidas e que possam ser sancionadas, resta saber o que está ao alcance dos governantes. Até mesmo a enumeração das ações que os governos podem fazer em matéria de defesa e implementação dos Direitos Humanos é difícil, pois, a rigor, toda e qualquer política pública pode ser relacionada com a ideia dos Direitos Humanos. Estamos, portanto, diante de um dilema: dizer que os Direitos Humanos são tudo equivale a dizer que não são nada, pois se não é possível distinguir as políticas públicas umas das outras com base nos Direitos Humanos, como fazer para defender a implementação de políticas públicas de Direitos Humanos?

Para começar a entender um pouco do que se trata, pode-se começar por distinguir três atitudes que os governos podem ter em relação aos Direitos Humanos:

- Respeitar: evitar a violação deliberada dos Direitos Humanos (trata-se de uma obrigação “negativa” e imediata);
- Proteger: agir no sentido de impedir violações por terceiros (por exemplo regulamentando as atividades das empresas transnacionais);
- Promover: agir no sentido de alcançar o mais rapidamente possível o acesso aos direitos por todos os cidadãos (com a ajuda de instrumentos legislativos, administrativos, orçamentários e judiciais apropriados).

Pode-se, também, com base na reflexão de Philip Alston, pensar em prioridades no lugar de hierarquias, pois apesar de todos os direitos serem de igual importância, em determinados momentos e lugares alguns podem ser mais urgentes do que outros. Como explica este autor, se todos os elementos possíveis em matéria de Direitos Humanos são considerados essenciais ou necessários, então nada será tratado como se fosse realmente importante (ALSTON, 1999). Uma lista de necessi-

dades exigente demais ou que ignora outras questões ou dilemas não será considerada seriamente pelos ativistas que atuam com tempo e recursos reduzidos e são confrontados com prioridades conflitantes e a necessidade de fazer escolhas difíceis. Dois pontos devem ser observados. Em primeiro lugar, a necessidade de estabelecer prioridades em nenhum momento significa que violações óbvias de direitos podem ser ignoradas. Em segundo lugar, prioridades identificadas com um contexto específico não devem ser confundidas com hierarquias fixas. As prioridades, quando necessário, deveriam derivar de conceitos práticos (como tentativas reais e a realização progressiva) e de princípios (como a não discriminação, a igualdade e a participação).

A crítica multiculturalista ao universalismo dos Direitos Humanos

Num mundo no qual coexistem tradições culturais diversas e a difusão do princípio universalista de que “os Direitos Humanos são válidos para qualquer pessoa na terra, sem exceções”, a pergunta inevitável é: quando, nas decisões internacionais sobre Direitos Humanos, as diferenças culturais devem ser levadas em conta, e quando elas deixam de serem válidas?

Trata-se aqui de discutir valores e princípios. Como conciliar, por exemplo, o princípio da igualdade com o direito à diferença? Sabemos todos, por experiência própria, que cada ser humano é diferente do outro (há homens e mulheres, altos e baixos, gordos e magros, jovens e velhos, brancos, negros, mestiços, indígenas, e assim por diante). Aliás, é justamente essa riqueza infinita que representa o fato de que cada indivíduo é único, o que a ciência comprova hoje por meio do DNA, que justifica a proteção dos direitos de cada ser humano. Quando se afirma, portanto, que todos os seres humanos são iguais, não se pretende dizer que todos são idênticos como se fossem peças produzidas por uma mes-

ma máquina. O que se pretende dizer é que todos se equivalem. Como diz o antropólogo Claude Lévi-Strauss no texto *Raça e História*, o seu famoso libelo contra o etnocentrismo publicado originalmente em 1952, é necessário diferenciar, mas sem hierarquizar (LÉVI-STRAUSS, 2001). As diferenças são necessárias e contribuem para a riqueza da experiência humana, mas não podem ser utilizadas para justificar relações de poder. Dependendo da situação, o direito à diferença pode ser tão ou mais importante quanto o direito à igualdade. Aliás, poder-se-ia até dizer que em certos casos somente a manutenção da diferença garante a igualdade, como explica Boaventura de Souza Santos por meio de uma formulação extremamente feliz: “As pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza.” (SANTOS, 1997.)

De acordo com este raciocínio, a injustiça a ser reparada não é a desigualdade, mas resulta das consequências nefastas da diferença que inferioriza e da igualdade que descaracteriza. A inferiorização e a descaracterização estão justamente na origem da perda de identidade cultural.

Nem sempre é fácil, contudo, assegurar o respeito aos direitos individuais sem passar por cima das diferenças culturais. O debate entre os que acusam os universalistas de pretenderem impor uma suposta concepção ocidental de direitos ao mundo todo, de um lado, e os que consideram que a defesa do multiculturalismo seria apenas mais uma maneira de escapar da igualdade e defender privilégios, de outro lado, não é facilmente resolvido. Uma forma de perceber o quanto esta questão é delicada é olhar para algumas práticas culturais bastante difundidas, listadas na tabela abaixo, a partir do ponto de vista dos indivíduos diretamente envolvidos nelas. Aliás, em matéria de Direitos Humanos, nunca se deve perder de vista a posição pessoal dos indivíduos.

Veja-se, por exemplo, o caso do véu usualmente portado por mulheres muçulmanas. Aos olhos dos ocidentais, o véu é considerado como um instrumento e um símbolo da opressão e da desigualdade

das muçulmanas nas sociedades islâmicas. Chega-se a afirmar que a luta contra o véu é pela liberdade das mulheres e, portanto, pelos Direitos Humanos. Trata-se de uma concepção particular de Direitos Humanos que passa por cima da autonomia destas mesmas mulheres, pois muitos ocidentais simplesmente não conseguem imaginar como mulheres racionais poderiam escolher livremente pelo uso do véu. Se assim o fazem, pensam, deve ser porque tiveram o acesso à educação negado ou porque são coagidas. Esta abordagem é consistente com as imagens coloniais do Oriente, que viam no véu um símbolo do atraso das sociedades islâmicas.

O abandono do uso do véu na Turquia e no Irã antes da revolução islâmica foi percebido pelas potências coloniais como um sinal de ocidentalização e modernidade. Nos países islâmicos que passaram por processos de descolonização, o véu foi reintroduzido como um símbolo de anti-colonialismo e anti-imperialismo. (MCGOLDRICK, 2006) O véu carrega um simbolismo para quem o usa e para o observador externo. É investido de significados pela construção social e pelas relações de poder. Para a mulher que usa o véu, este pode ser um ato de escolha livre, individual, informada e racional. Assim como também pode ser feito sob coerção exercida pelos maridos, a família, a comunidade, os líderes religiosos ou o Estado. A dificuldade fundamental consiste em determinar porque e em que condições determinadas mulheres podem ou não usar o véu. Em certos casos pode ser um instrumento de opressão, mas é difícil assegurar que isto seja válido em todas as circunstâncias. Há um razoável grau de hipocrisia por parte dos críticos: eles acham normal as freiras católicas usarem um véu, e aceitam o quipá dos judeus ou o turbante dos sikhs indianos. O ato de vestir ou não um véu islâmico pode ser um ato político e simbólico. O véu era um símbolo de resistência colonial na Argélia e no Egito, e de resistência comunista no Afeganistão. Mulheres muçulmanas que usam véu demonstram em alguns casos sua

rejeição dos valores da sociedade ocidental. Hoje há cada vez mais mulheres que simplesmente reivindicam o uso do véu islâmico como uma forma de livre escolha, e atribuem a ele um significado político relacionado com a liberdade individual e os Direitos Humanos. Há até grupos de feministas, muçulmanas ou não, que fazem do uso do véu islâmico um símbolo de afirmação identitária (AHMED, 2011)

Algumas práticas culturais geram controvérsias quanto à validade dos valores e princípios a que estão relacionadas³

Práticas físicas:

1. Aborto
 - 1.1 obrigatório
 - 1.2 permitido, proibido
2. Canibalismo
3. Deformação corporal
 - 3.1 Compressão dos pés
 - 3.2 Corte de órgãos genitais
 - 3.2.1 Masculino (circuncisão)
 - 3.2.2 Feminino (corte do clitóris)
 - 3.3 Tatuagens, cicatrizes
4. Castigos corporais
 - 4.1 Públicos (impostos pelo estado e legalmente sancionados)
 - 4.1.1 Amputação
 - 4.1.2 espancamento, chicotadas, açoite
 - 4.1.3 execução capital, morte
 - 4.1.3.1 cadeira elétrica

3 Quadro adaptado de WESTON, Burns H. “The Universality of Human Rights in a Multicultural World”. In: CLAUDE, Richard Pierre, WESTON, Burns H. (Eds.) Human Rights in the World Community: Issues and action. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2006.

- 4.1.3.2 fuzilamento
- 4.1.3.3 enforcamento
- 4.1.3.4 injeção letal
- 4.1.3.5 apedrejamento
- 4.2 Privados (no interior da família)
- 4.2.1 espancamento, palmadas, chicotadas
- 4.2.2 assassinato “em defesa da honra”
- 5. Eutanásia
- 6. Genocídio, “limpeza étnica”
- 7. Prisão
- 7.1 perpétua
- 7.2 solitária
- 7.3 trabalhos forçados
- 8. Infanticídio
- 9. Tortura (física, mental)

Práticas comportamentais

- 1. Banimento, “limpeza étnica”, ostracismo
- 2. Discriminação, segregação
- 2.1 Idade
- 2.2 Casta/Classe
- 2.3 Etnia
- 2.4 Gênero, orientação sexual
- 2.5 Saúde (HIV, Leprosos)
- 2.6 Mérito/Necessidades básicas
- 2.7 Nacionalidade
- 2.8 Opinião política
- 2.9 Raça
- 2.10 Religião
- 3. Divórcio, separação
- 3.1 Unilateral

- 4. Códigos vestuários
 - 4.1 Cobrir o corpo
 - 4.2 Porte do véu
- 5. Casamento
 - 5.1 Casamento arranjado de crianças
 - 5.2 Preço da noiva, dote
 - 5.3 Casamento forçado
 - 5.4 Homossexual
 - 5.5 Poligamia/Poliginia
- 6. Escravidão, trabalhos forçados
- 7. Privações apoiadas pelo Estado
 - 7.1 Privações civis e políticas
 - 7.1.1 Assembleia, associação
 - 7.1.2 Expressão, opinião
 - 7.1.3 Outras
 - 7.2 Privações econômicas e sociais
 - 7.2.1 Educação
 - 7.2.2 Emprego
 - 7.2.3 Outras

O norte-americano Michel Ignatieff afirma que os Direitos Humanos são universais porque definem os interesses universais dos mais fracos, exigindo que o poder seja exercido sobre eles de maneira a respeitar a sua autonomia enquanto agentes. Os Direitos Humanos incomodam porque desafiam os poderosos de todo tipo. As maiores críticas à universalidade dos Direitos Humanos vêm, portanto, dos poderosos (IGNATIEFF, 2001).

Os argumentos em favor do relativismo cultural sugerem que os direitos não são universais, nem compatíveis com todas as culturas e não deveriam ser impostos a todas as culturas, especialmente quando podem ameaçar a sobrevivência de uma determinada cultura.⁴ Na

4 Ver, também, a este respeito, KYMLICKA, 1995, e TAYLOR, 1994.

sua forma mais conhecida, o relativismo cultural considera os Direitos Humanos como uma invenção ocidental e, algumas vezes, até como uma forma de imperialismo cultural, político e econômico. Tais afirmações precisam ser questionadas, da mesma forma que a defesa do universalismo precisa ser justificada. Quem fala em nome da cultura? Quem é beneficiado por tais afirmações? E a que custo? Será que há um interesse genuíno na proteção da diversidade cultural?

É possível reconciliar o relativismo cultural com o universalismo?

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 foi elaborada por indivíduos com bagagens culturais e filosóficas divergentes, numa tentativa de chegar a um consenso. De algum modo, os Direitos Humanos devem ser universais, ou não podem se fundamentar na nossa humanidade comum. Há várias maneiras de resolver as tensões entre o universalismo e o relativismo cultural, que por sua vez estão relacionadas com as ideias de consenso e de evolução dos direitos. (BALL e GREARY, 2006)

a. Conteúdo universal expresso em várias linguagens

Há maneiras diferentes de expressar os Direitos Humanos em diferentes culturas. Charles Taylor argumenta que os Direitos Humanos são escritos numa linguagem ocidental que pode parecer estranha às outras culturas, mesmo que o seu conteúdo seja universal. A própria palavra “direitos” pode não ter tradução literal em todas as línguas, mas pode-se encontrar alternativas. Por outro lado, uma linguagem comum de Direitos Humanos pode ajudar a comunicar e validar disputas locais para uma audiência bem mais ampla. (TAYLOR, 1994) Julia Ching sustenta que muito da desconfiança dos chineses com relação ao conceito de Direitos Humanos se deve às dificuldades da tradução da expressão “Direitos Humanos” para o mandarim, que dá algo como “poder humano”, e é entendida pelos dirigentes do país como uma luta dos governos ocidentais pelo poder político. (CHING, 1995)

b. Diversidade fundamentada num núcleo comum

os Direitos Humanos podem ser entendidos como um mínimo, um ponto de partida “a partir do qual diferentes ideias sobre o enriquecimento da experiência humana podem se enraizar”. Eles podem ser considerados como um patamar mínimo abaixo do qual ninguém pode cair. Jack Donnelly defende uma abordagem flexível para a implementação dos direitos. A abstrata substância universal dos direitos pode ser interpretada e implementada de modo diferente com uma margem de manobra considerável. Por exemplo, o direito ao trabalho significa que o Estado deve providenciar emprego, seguro-desemprego, ou ainda outra alternativa? A cultura pode ser um mecanismo interessante para selecionar interpretações e meios de implementação. (DONNELLY, 1989)

c. Flexibilidade legal e pluralismo

algumas características do direito dos tratados internacionais e, numa medida menor, do direito costumeiro internacional, endossam tacitamente o relativismo. Por exemplo, os estados podem se recusar a reconhecer um direito particular num tratado ao inserir uma reserva, uma declaração ou uma derrogação. O fato de construções legais globais, regionais e nacionais coexistirem demonstra uma acomodação legal de vários entendimentos sobre os direitos.

d. Os Direitos Humanos constituem uma novidade para todas as culturas

a posição oficial da ONU é que “os Direitos Humanos são uma realização moderna, nova para todas as culturas. Os Direitos Humanos não são nem representativos, nem orientados em direção a uma determinada cultura com a exclusão das demais.” (BALL e GREADY, 2006: 26-27) Formas de opressão podem ser encontradas em todas as culturas e religiões. Os Direitos Humanos oferecem “mais liberdade, mais proteção contra a violência, contra tratamentos arbitrários,

contra a discriminação e a opressão que os seres humanos jamais obtiveram pelo menos na maioria das maiores civilizações da história.” (BALL e GREARY, 2006: 27) Neste sentido, pode-se facilmente refutar a afirmação de que “os direitos são ocidentais”: a história ocidental não é exatamente o lugar para se olhar para quem busca grandes modelos para a prática dos direitos, desde as Cruzadas, os tribunais contra as bruxas, a escravidão, a colonização, até o Holocausto. Ignatieff afirma que os Direitos Humanos modernos, forjados depois da Shoah, “não são tanto uma declaração da superioridade da civilização europeia, quanto um aviso dos europeus ao resto do mundo de que não tentem reproduzir os seus erros”.⁵ (IGNATIEFF, 2001, p. 65) Constata-se, inclusive, que em pleno século XXI, vários países ocidentais estão andando para trás em matéria de Direitos Humanos.

e. Crítica intercultural e consenso

a busca por conceitos equivalentes ou semelhantes aos direitos entre as culturas pode ser estático demais, e passar por cima da necessidade ou do potencial para a mudança que está na essência dos Direitos Humanos. Há o risco de que os Direitos Humanos representem simplesmente o mais baixo denominador comum, escondendo o quanto os Direitos Humanos e as normas e práticas culturais se influenciam mutuamente.

5 Esta afirmação não deve ser reduzida aos crimes e agressões físicas, podendo ser estendida aos costumes. Tendo como pano de fundo a atual polêmica sobre o porte do véu islâmico pelas muçulmanas, não deixa de ser surpreendente ler o relato de um marinheiro inglês que visitou Lisboa em 1661 e que descreve alguns costumes dos seus habitantes que lhe chamaram a atenção: “Os homens casados são muito dados ao ciúme, não permitindo que os estrangeiros se aproximem das esposas e muito menos que as visitem, conservando-as ocultas o mais tempo possível e não tolerando que elas vão às feiras e mercados, como fazem as Inglesas (...). As raparigas raramente saem de casa a não ser para irem à igreja ou para passearem com os pais, ou outros guardiões. E todas as mulheres, casadas ou não, usam um véu preto sobre a cabeça que, chegando-lhes até as pernas, cobre tudo, exceto os olhos.” (BOXER, 1975: 38-39)

É desejável um universalismo que permita o dissenso como um meio de expandir e aprofundar o consenso sobre os Direitos Humanos.

f. Universalismo socialmente construído

o universalismo pode muito bem ser socialmente construído e negociado. As redes transnacionais de advocacy, por exemplo, são vistas por Margareth Keck e Kathryn Sikkink não como canais promotores dos direitos ocidentais, mas como espaços políticos para a negociação. (Keck e Sikkink, 1998) Um caso ilustrativo é o de como, a partir de uma série de grandes conferências da ONU – em especial as três realizadas durante a década das Nações Unidas para as mulheres (1975-1985), além da Conferência de Viena sobre os Direitos Humanos (1993) e da Conferência de Beijing sobre as mulheres (1995) – a violência contra as mulheres unificou os movimentos em defesa das mulheres, vencendo sérias divisões e rivalidades e indo além do foco na discriminação. Este resultado foi alcançado não somente pelo compartilhamento de experiências comuns e problemas estruturais, mas também pelas diferenças relacionadas com aspectos específicos (da violência doméstica à mutilação dos órgãos genitais femininos). (Ball e Gready, 2006)

A conquista dos direitos e a importância da reivindicação

A análise histórica mostra que os direitos foram constituídos por sedimentações sucessivas. Não são o resultado de uma evolução linear, nem de um processo contínuo. Particularmente instigante a este respeito é a reconstituição da evolução dos direitos feita pelo sociólogo inglês T. H. Marshall (1893-1981). Segundo a sua explicação, é possível distinguir três categorias de direitos: os direitos civis, os direitos políticos e os direitos sociais (MARSHALL, 1967). Os direitos civis correspondem aos direitos individuais, necessários para a garantia das liberdades individuais. Assim, podemos enumerar a liberdade de ir e

vir; a liberdade de imprensa, pensamento e fé; o direito à propriedade e de concluir contratos válidos; o direito de associação e o direito de ter acesso à justiça. As instituições nas quais se realizam os direitos civis são os tribunais de justiça, e eles se afirmaram progressivamente na Inglaterra ao longo de todo o século XVIII. Os direitos políticos consistem no direito de participar das decisões políticas do seu país, seja como membro de um organismo investido da autoridade política, seja como eleitor dos membros deste organismo. Para resumir numa fórmula simples: os direitos políticos consistem nos direitos de votar e ser votado. O lugar por excelência onde eles se realizam é o parlamento ou as assembleias legislativas. Na Inglaterra eles se consolidaram ao longo do século XIX. Por fim, os direitos sociais dizem respeito desde a um mínimo de bem-estar econômico e segurança até ao direito de participar da herança social e viver de acordo com os padrões universalmente aceitos e associados ao conceito de civilização. Assim, podemos mencionar alguns direitos sociais, como o direito à saúde, à educação, à assistência social, à previdência, ao descanso semanal remunerado, à licença saúde ou gestante, dentre outros. Por serem direitos muito abrangentes, é necessário um número grande de funcionários, o que explica por que a máquina pública dos estados contemporâneos cresceu de maneira tão vertiginosa ao longo do século XX, que é quando eles se tornaram uma realidade.

Dois aspectos são importantes e devem ser tirados dessa abordagem. Em primeiro lugar, a evolução descrita por Marshall ressalta a ideia de gerações de direitos. Trata-se, contudo de gerações no sentido histórico, em que o conhecimento e as experiências vão se acumulando, e não de gerações no sentido biológico, em que uma geração substitui a anterior. Em segundo lugar, observa-se que há uma ordem lógica na sequência de direitos apresentada. Primeiro vieram os direitos civis, sem os quais não é possível gozar plenamente dos direitos políticos, pois não é possível realizar eleições livres e competitivas se o di-

reito de associação e formação de partidos não for garantido ou se não houver liberdade de expressão. Graças aos direitos políticos, por sua vez, é que foi possível reivindicar os direitos sociais. Esta característica é fundamental, pois revela que os direitos precisam ser conquistados. É preciso lutar para que eles sejam reconhecidos. Podemos, portanto, relacionar o tema dos direitos com o da cidadania.

E o que se verifica ao tentar reconstituir a história da cidadania no Brasil é a descrição de uma ausência. São bastante conhecidas as interpretações que atribuem ao brasileiro uma passividade considerável em termos de atuação política e reivindicação de direitos. Em *Raízes do Brasil* (1936), por exemplo, logo após afirmar que “a democracia no Brasil sempre foi um lamentável mal-entendido”, Sérgio Buarque de Holanda diz que “é curioso notar-se que os movimentos aparentemente reformadores, no Brasil, partiram quase sempre de cima para baixo: foram de inspiração intelectual, se assim se pode dizer, tanto quanto sentimental. Nossa independência, as conquistas liberais que fizemos durante o decurso de nossa evolução política vieram quase de surpresa; a grande massa do povo recebeu-as com displicência, ou hostilidade.” (HOLANDA, 1997, p. 160). Para ilustrar esse ponto de vista, este autor se apoia na opinião de dois observadores contemporâneos dos fatos. Numa carta de Aristides Lobo sobre o 15 de Novembro, lê-se que “o povo assistiu àquilo bestializado, atônito, sem conhecer o que significava”; e, a partir do relato de Saint-Hilaire sobre a fermentação liberalista que precedeu à proclamação da independência, sabe-se que “a massa do povo ficou indiferente a tudo.” (HOLANDA, 1997, p. 161)

Houve, é certo, várias revoltas populares que desafiaram os poderes constituídos, no início do período republicano e depois, e que exigiram que o exército brasileiro fosse convocado para debelar os focos da insurreição (Canudos e o Contestado são os exemplos mais conhecidos). Constata-se, contudo, que enquanto muitas dessas lutas permaneceram localizadas, e os seus protagonistas, incapazes de for-

malizar em termos políticos as suas reivindicações, foram obrigados a recorrer a atitudes simbólicas ou messiânicas, o poder central foi autorizado a recorrer à força para combatê-los diretamente. Naturalmente, essa repressão não provocava protestos por parte da opinião pública, pois para a maioria da população tratava-se de movimentos arcaicos e incompreensíveis.

O que era pressentido como uma profunda injustiça pelos grupos rebeldes não podia ser reivindicado politicamente, pois não havia um vocabulário de direitos reconhecidos por todos que pudesse legitimar suas lutas. De acordo com a periodização estabelecida por T. H. Marshall, que identifica três grupos de direitos – os direitos civis, os direitos políticos e os direitos sociais – há uma sequência lógica e cronológica que favorece a sua implantação, como acabamos de ver. No caso da Inglaterra, que serve de inspiração para Marshall, a ordem na qual esses direitos foram instituídos corresponde à sua descrição.

Em outros lugares, contudo, as coisas não se passaram necessariamente da mesma maneira. No Brasil, em especial, a ordem de implantação dos direitos foi inteiramente invertida, como mostrou José Murilo de Carvalho em *A cidadania no Brasil* (2004). Não faz sentido falar em direitos civis no Brasil antes do século XX, pois até 1888 ainda vivíamos sob o regime da escravidão. Os direitos políticos são bastante recentes, e datam da redemocratização, na década de 1980. Até a Primeira República, as eleições eram quase todas fraudadas. Para comprovar esta afirmação, basta consultar os resultados oficiais: os presidentes daquele período eram eleitos com porcentagens de votos que superavam frequentemente os 90%. Vigia, então, a política dos governadores, arquitetada por Campos Sales e segundo a qual os dois estados mais populosos, e que tinham, portanto, mais eleitores, se revezavam na escolha do candidato à presidente. Era a política do café com leite.

Uma das justificativas para a Revolução de 1930, que alçou Getúlio Vargas ao poder foi justamente a intenção de moralizar as eleições. Após

ter governado alguns anos como chefe revolucionário, contudo, Getúlio decretou o Estado Novo em 1937, quando fechou o Congresso, proibiu todos os partidos e substituiu os governadores dos estados por interventores, governando o país como ditador até 1945.

Entre 1945 e 1964, vivemos um período que costuma ser conhecido como o “experimento democrático”, durante o qual se realizaram eleições livres e disputadas pela primeira vez no país. Mesmo que as regras do jogo fossem contestadas pelos derrotados no processo eleitoral e que tenha sido preciso recorrer regularmente aos militares para fazer com que fossem respeitadas. Dentre os famosos ataques de Carlos Lacerda, um jornalista fluminense que incomodou muitos presidentes daquele período, um é bastante significativo a este respeito. Veja-se por exemplo o virulento ataque que este jornalista, sugestivamente apelidado de “o corvo”, desferiu na Tribuna da Imprensa contra a candidatura de Getúlio Vargas que acabaria retornando à presidência da república, em 1950, nos braços do povo e eleito pelo voto popular: “O sr. Getúlio Vargas, senador, não deve ser candidato. Candidato, não deve ser eleito. Eleito, não deve tomar posse. Empossado, devemos recorrer à revolução para impedi-lo de governar”. (NETO, 2014, p. 188)

Tivemos, portanto, em primeiro lugar os direitos sociais, embora de maneira parcial e limitada, com as leis trabalhistas de Getúlio Vargas, na década de trinta. Os direitos políticos só foram plenamente instituídos após a redemocratização, nos anos oitenta. Quanto aos direitos civis, eles ainda são muito problemáticos: a tortura é moeda corrente nas delegacias e prisões, o acesso à justiça é desigual, a discriminação racial não foi de todo eliminada. São justamente essas deficiências sérias encontradas no campo dos direitos civis que explicam as insuficiências dos direitos sociais e políticos, no Brasil.

Apesar da concessão de direitos sociais, mesmo que parcialmente, representar um avanço inegável para as populações a quem qualquer benefício era negado, a maneira pela qual estes foram apresentados

– como uma antecipação das elites, que esconderam a todo custo e sempre negaram tratar-se de uma resposta a reivindicações populares – é perversa pois não fortalece uma cidadania consciente dos seus direitos. Qualquer reivindicação feita com mais contundência sempre foi rapidamente atendida quando não implicava em grandes prejuízos para os poderosos, ou imediatamente reprimida com a força que fosse necessária de modo a evitar grandes mudanças e a “disciplinar” os cidadãos. Veja-se, por exemplo, a afirmação de um ex-marinheiro, contemporâneo e admirador de João Cândido, o líder da revolta contra o uso da chibata na Marinha: “Mas chicotadas e lambadas que levei quebraram meu gênio e fizeram com que eu entrasse na compreensão do que é ser cidadão brasileiro.” (CARVALHO, 1998, p. 307)

Revelador sobre a estratégia de tornar invisíveis as reivindicações, é o seguinte discurso de Getúlio Vargas dirigido aos trabalhadores:

Tendes uma legislação que vos foi concedida sem nenhuma exigência, imposição ou pressão de qualquer ordem, mas espontaneamente. E isso é exatamente o que constitui o traço predominante que nos coloca, em matéria de legislação social, acima de todos os países. O que se chama de reivindicações trabalhistas não foram jamais obtidas em qualquer país, como estão sendo aqui verificadas. No Brasil, não há reivindicações nesse assunto. Há concessões. Concessões do governo aos eficientes colaboradores, que são os trabalhadores, quer braçal, quer intelectual. (CARONE, 1974, p. 227.)

As consequências deste gesto ultrapassam em muito a época dos seus protagonistas e nos alcançam até nos dias de hoje. Até a década de 1980, por exemplo, a carteira de trabalho trazia impressa nas primeiras páginas um texto de apresentação assinado pelo ministro do trabalho de Getúlio Vargas, Marcondes Filho, o criador da carteira de trabalho, que dizia:

A carteira, pelos lançamentos que recebe, configura a história de uma vida. Quem a examina logo verá se o portador é um temperamento aquietado ou versátil; se ama a profissão escolhida ou se ainda não encontrou a própria vocação; se andou de fábrica

em fábrica como uma abelha, ou permaneceu no mesmo estabelecimento, subindo a escala profissional. Pode ser um padrão de honra. Pode ser uma advertência. (D'ARAÚJO, 2003, p. 233.)

O que se depreende destes documentos é que, da mesma maneira que para o general Sheridan, nos Estados Unidos do século XIX, o índio bom era o índio morto, para o ministro do trabalho de Getúlio o bom trabalhador era o trabalhador aquietado e submisso. Por analogia, o bom cidadão no Brasil é o cidadão passivo e ordeiro. Ordem e Progresso, o dístico da nossa bandeira nacional, imbuído do ideário positivista, é o lema que guia nossa pátria. Sua mensagem é clara para o trabalhador: de um lado está a ordem e o respeito às regras e imposições dos superiores, que são o caminho para o progresso na vida, do outro lado está a desordem e a insubmissão que levam à ruína. Nada mais avesso à ideia central do conceito de Direitos Humanos, que pressupõe a capacidade de reivindicação como meio de alcançar a realização plena dos direitos. A única submissão possível é aos direitos e às leis adotadas de comum acordo entre governantes e governados, pois diante dela todos deveriam ser iguais. Neste sentido, só podemos concluir estas reflexões com a constatação de que ainda falta muito para a plena realização da cidadania no Brasil, com respeito integral à democracia e aos Direitos Humanos.

Referências bibliográficas

- AHMED, Leila. *A quiet revolution: the veil's resurgence, from the Middle East to America*. New Haven: Yale University Press, 2011.
- ALSTON, Philip (Ed.). *Promoting Human Rights through bills of rights*. Oxford: Oxford University Press, 1999.
- BALL, O., GREADY, P. *The no-nonsense guide to human Rights*. Oxford: New Internationalist, 2006.
- BOXER, C. R. *A mulher na expansão ultramarina Ibérica: 1415-1815, alguns factos, ideias e personalidades*. Lisboa: Livros Horizonte, 1975.

- CARONE, Edgar. *A Segunda República*. Difusão Europeia do Livro: São Paulo, 1974.
- CARVALHO, José Murilo de. *A cidadania no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- , José Murilo de. “Cidadania a porrete”. Publicado no *Jornal do Brasil*, 18 dez. 1988. Caderno B/Especial, p. 6., e reproduzido em CARVALHO, José Murilo de. *Pontos e bordados: escritos de História e política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- CHING, Julia. “Human Rights: A Valid Chinese Concept?”. Paper apresentado no painel Religious Consultation on Population, Reproductive Health and Ethics, no Fórum das ONGs da Conferência Mundial ds Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Social, realizada em março de 1995 em Copenhagen, e disponível em: <http://www.religiousconsultation.org/ching.htm>
- COMMISSION NATIONALE CONSULTATIVE DES DROITS DE L'HOMME. *De la France libre aux droits de l'homme: L'héritage de René Cassin*. Paris: La Documentation française, 2009.
- D'ARAÚJO, Maria Celina. “Estado, classe trabalhadora e políticas sociais”. In: FERREIRA, Jorge, e DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. *O Brasil Republicano – Volume 2 – O tempo do nacional-estatismo, do início dos anos 1930 ao apogeu do Estado Novo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- DONNELLY, Jack. *Universal Human Rights in theory & practice*. Ithaca: Cornell University Press, 1989.
- GLENDON, Mary Ann. *A World Made New: Eleanor Roosevelt and the Universal Declaration of Human Rights*. New York: Random House, 2001.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- HUNT, Lynn. *Inventing Human Rights*. New York: Norton, 2007.
- IGNATIEFF, Michael. *Human Rights as politics and idolatry*. Princeton: Princeton University Press, 2001.

- KECK, Margaret E.; SIKKINK, Kathryn. *Activist beyond borders: Advocacy networks in International Politics*. Ithaca: Cornell University Press, 1998.
- KYMLICKA, Will. *Multicultural citizenship*. Oxford: Clarendon Press, 1995.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *Race et histoire, race et culture*. Paris: Albin Michel/Unesco, 2001.
- MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- McGOLDRICK, Dominic. *Human Rights and religion: the Islamic headscarf debate in Europe*. Oxford and Portland: Hart Publishing, 2006.
- NETO, Lira. *Getúlio: da volta pela consagração popular ao suicídio (1945-1954)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- SANTOS, B. S. Por uma concepção multilateral de Direitos Humanos. In: *Lua Nova*, nº 39. São Paulo: Cedec, 1997.
- TAYLOR, Charles. *Multiculturalism: examining the politics of recognition*. Princeton: Princeton University Press, 1994.
- VERDOODT, Albert. *Naissance et signification de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme*. Louvain: Éditions Nauwelaerts, 1965.
- WESTON, Burns H. The Universality of Human Rights in a Multicultural World. In: CLAUDE, Richard Pierre, WESTON, Burns H. (Eds.) *Human Rights in the World Community: Issues and action*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2006.

III. A construção de uma cultura de Direitos Humanos na sociedade brasileira

Raiane Patrícia Severino Assumpção

Fabício Gobetti Leonardi

*Todos juntos somos fortes. Somos
flecha e somos arco. Todos nós no
mesmo barco. Não há nada pra te-
mer – ao meu lado há um amigo
Que é preciso proteger. Todos juntos
somos fortes. Não há nada pra temer.*

Todos Juntos. Os Saltimbancos.
Composição Chico Buarque, Sér-
gio Bardotti, Luis Enrique Bacalo

A educação é determinante na sociabilidade e na dinâmica social; portanto, é impreterível seu papel na construção de uma cultura de Direitos Humanos. Este texto retoma a compreensão dos Direitos Humanos como uma construção sócio histórica e decorrente de projetos societários em disputa para refletir sobre a inter-relação entre a existência concreta pessoal e a ordem social. Parte de elementos históricos e expressões cotidianas de violação de direitos para problematizar concepções e posturas, como também reafirmar construções com implicação na estrutura e dinâmica social, na perspectiva de uma cultura que garanta e promova a dignidade humana.

Por que e para que uma cultura de Direitos Humanos?

Os Direitos Humanos têm sido defendidos mundialmente, e de forma mais intensa a partir de meados do século XX, após a II Guerra Mundial. No caso do Brasil, o tema foi pauta expressiva no contexto do fim da ditadura civil-militar e início da redemocratização, ao longo nos anos de 1980, e passou a ser veiculado e incorporado mais intensamente na dinâmica social nas últimas três décadas.

No entanto, têm sido inúmeros os significados dados às interpretações realizadas e às concepções assumidas, assim como a sua materialização. O termo “Direitos Humanos” tem sido utilizado para dar sustentação a pontos de vista diversos, argumentos discordantes, concepções e perspectivas distintas ao longo de sua construção histórica.

Cotidianamente temos visto no uso pelo *senso comum*¹, em especial pela mídia e redes virtuais, o termo “Direitos Humanos” ser

1 O “senso comum”, segundo Gramsci (1999, p. 118-19), é uma expressão ideológica, portanto ligado a um sistema de crenças e valores que, tomados separadamente, aparentam uma visão fragmentada do real, sem qualquer coerência. Porém, na totalidade, expressam a visão das forças dominantes nas relações sociais.

associado a uma ideia que é o oposto do seu significado histórico. Nesses casos, ao invés de serem argumentos no sentido da defesa, promoção e garantia da dignidade humana, o que encontramos é a sua banalização e/ou crítica.

Nessa visão há uma concepção reprodutivista ou conservadora, que reitera o sistema de crenças e valores vigentes, condizentes com determinadas relações de poder estabelecidas culturalmente. No caso brasileiro, é uma visão reveladora de uma sociedade que foi construída, historicamente, a partir da exploração do ser humano por outros seres humanos e pela apropriação privada do bem público e da riqueza socialmente produzida.

Assim, há uma despolitização do termo “Direitos Humanos” frente a uma definição representativa do imaginário social, que é pautada pela cultura da exploração e do medo, por preconceitos, pelo status social, pelo individualismo, pela meritocracia, pela culpabilização dos sujeitos, pela exigência de penalidades e pela judicialização exercida pela própria sociedade.

Nessa esteira, a utilização de recursos pragmáticos, como blindagem de carros, legalização do porte de armas, redução da maioria penal, pena de morte, tortura e espancamento para dar uma “lição” etc., muitas vezes são respostas imediatistas, mas que expressam uma concepção de mundo que, concretamente, retroalimentam e consolidam a violência e a violação de direitos.

(...) Na medida em que o homem perde a capacidade de optar e vai sendo submetido a prescrições alheias que o minimizam e as suas decisões já não são suas, porque resulta de comandos estranhos, já não se integra. Acomoda-se, ajusta-se. O homem integrado é o homem sujeito. A adaptação é assim um conceito passivo – a integração ou comunhão, ativa. Este aspecto passivo se revela no fato de que não seria o homem capaz de alterar a realidade, pelo contrário, altera-se a si para adaptar-se. A adaptação daria margem apenas a uma débil ação defensiva. Para defender-se, o máximo que faz é adaptar-se (FREIRE, 1983, P.42).

Diante de tal quadro polissêmico, contraditório e marcado por projetos societários² em disputa, há necessidade de reafirmar o significado histórico das conquistas sociais e a importância de aprofundar, coletivamente, a reflexão sobre as consequências da hegemonia de perspectivas que são contrárias aos Direitos Humanos como universais, interdependentes e indivisíveis, em especial na sociedade brasileira, marcada historicamente por profundas desigualdades e diversas formas de violência.

A cultura de Direitos Humanos na sociedade brasileira

A luta por Direitos Humanos na sociedade brasileira ganhou força social com o fim do período da ditadura civil-militar (1964-1985) e com a abertura à redemocratização político-institucional, especialmente com a Constituição Federal (CF) de 1988, chamada de “cidadã” por estar baseada em direitos que foram (e são) conquistas da sociedade civil organizada e dos movimentos sociais.

No entanto, os direitos protegidos e garantidos legalmente na CF de 1988 pouco têm se materializado na realidade cotidiana dos cidadãos brasileiros. Aparecem ou são reconhecidos muito mais como benesse do Estado ou de governantes, como “sorte”, como um direito precarizado ou uma recompensa para aqueles que contribuíram com impostos via encargos trabalhistas.

A análise das políticas públicas, segundo Dagnino (2004), deve considerar o Estado como o conjunto de instituições permanentes –

2 Os projetos societários, segundo Netto (1999), são ações e atividades, de cunho coletivo, relacionadas a uma concepção e perspectiva de sociedade; destarte, expressam valores para justificá-la e meios para implantá-la como respostas as demandas e as aspirações das conjunturas históricas e políticas. De acordo com o autor, “os projetos societários que respondem aos interesses das classes trabalhadoras e subalternas sempre dispõem de condições menos favoráveis para enfrentar os projetos das classes proprietárias e politicamente dominantes.”

órgãos dos poderes executivos, legislativos, tribunais, exército e outras - que possibilitam a ação do governo e a garantia dos direitos constitucionais. O Governo configurando-se como a orientação política legitimada (pelo crivo das urnas), como o conjunto de programas e projetos para a sociedade, por um determinado período. Assim, as políticas públicas são compreendidas como as de responsabilidade do Estado - quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolvem órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada.

Assim, as políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais e visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, nos conflitos surgidos entre capital e trabalho e no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais.

Nestes termos, a política pública social é de responsabilidade do Estado, mas não elaborada e decidida somente por seus organismos. As políticas sociais são formas de interferência do Estado, visando à manutenção das relações sociais de determinada formação social. Portanto, assumem diferentes “feições” em sociedades diversas, dependendo da concepção e da relação estabelecida entre Estado e Sociedade.

As ações empreendidas pelo Estado não se implementam automaticamente, têm movimento, têm contradições e podem gerar resultados distintos dos esperados. Especialmente por se voltar para e dizer respeito a grupos diversos, o impacto das políticas sociais do Estado capitalista sofre o efeito de diferentes interesses.

A opção por um modelo de desenvolvimento focado no crescimento econômico sem medidas efetivas em relação ao combate às injustiças na distribuição de renda, na acumulação de riqueza, nas

consequências ambientais³, como historicamente foi o caso brasileiro, faz com que o país mantenha uma situação de profunda desigualdade social e enfraqueça sobremaneira o conjunto das conquistas sociais na perspectiva da dignidade humana.

Nesse sentido, há a necessidade de uma luta permanente no combate às desigualdades, às violências e às opressões presentes na sociedade brasileira. A defesa intransigente e a garantia dos Direitos Humanos requerem uma mudança de “visão de mundo” e um enfrentamento diante da precarização e do desmonte das políticas sociais públicas; ou seja, exige a radicalização da democracia e a superação do projeto societário conquistado na modernidade – pautado exclusivamente na razão, no cientificismo, no individualismo, na representação política, no consumo e no livre mercado.

A *práxis* (ação-reflexão-ação) permanente da sociedade civil para a construção de uma institucionalidade efetiva, uma ação política e uma cultura que promova e garanta a dignidade humana são respostas necessárias diante das consequências decorrentes da história dos Direitos Humanos no Brasil, que seguiu um percurso bem diverso daquele trilhado na Europa Ocidental, em que o Estado de direito foi instituído no contexto da consolidação da sociedade burguesa; embora, indiscutivel-

3 A importância da noção de justiça ambiental decorre da constatação de que a crescente escassez de recursos naturais e de que a desestabilização dos ecossistemas afetam de modo desigual, e muitas vezes injusto, diferentes grupos sociais ou áreas geográficas. Ou seja, o relacionamento entre sociedade e natureza reflete, em maior ou menor grau, assimetrias políticas, sociais e econômicas, as quais são específicas de um determinado momento histórico e de uma dada configuração espacial (tanto no âmbito local e regional, quanto entre países e continentes, como por exemplo no caso do efeito estufa). IORIS, Antônio Augusto Rossotto. *O que é justiça ambiental*. Ambient. soc., Campinas, v. 12, n. 2, p. 389-392, Dec. 2009. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-753X2009000200012&lng=en&nrn=iso>. Acesso: 14 de março de 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-753X2009000200012>.

mente, as formas de organização popular, o poder de pressão da classe trabalhadora e de articulação de diferentes grupos sociais foram fatores fundamentais na conquista de novos e mais amplos direitos, como também o aprimoramento do processo democrático; conforme aponta Bering & Bosquetti (2006, p.64).

As políticas sociais são processos e consequências de relações complexas e contraditórias que se estabelecem entre o Estado e a sociedade civil, no âmbito do conflito e da luta de classes que envolvem o processo de produção e reprodução do capitalismo. Ela surge a partir da mobilização e organização da classe trabalhadora no final do século XIX e começo do XX. Pautada na luta pela emancipação humana, na socialização da riqueza e na instituição de uma sociabilidade não capitalista, a classe trabalhadora conseguiu assegurar importantes conquistas na dimensão dos direitos políticos, como o direito ao voto, de organização em sindicatos e partidos.(...) Os direitos políticos, diferentemente dos direitos civis, são direitos coletivos, garantidos a todos, e independem da relação do indivíduo com a propriedade privada. (...) A generalização dos direitos políticos é resultado da luta da classe trabalhadora e, se não conseguiu instituir uma nova ordem social, contribuiu significativamente para ampliar os direitos sociais, para tencionar, questionar e mudar o papel do Estado.

Segundo alguns autores que interpretaram a sociedade brasileira⁴, a criação de uma estrutura de classe, aos moldes do modelo clássico liberal, ocorreu no Brasil pela ação do Estado, a partir de 1930, por um Estado caracterizado por traços patrimonialistas, em que a relação entre o público e o privado é altamente promíscua. Portanto, o processo de estruturação de um Estado de direito ocorreu a partir de uma ação do Estado, constituído por apropriações privadas do bem público,

4 Oliveira Vianna, Gilberto Freyre, Caio Prado Jr., Sérgio Buarque de Holanda, Raimundo Faoro, Antônio Cândido e Darcy Ribeiro – autores que apresentaram diversas interpretações sobre a estrutura e dinâmica da sociedade brasileira, ao buscarem responder questões específicas de seu tempo.

sem a participação efetiva da maioria da população – embora seja importante reconhecer que lutas históricas fizeram parte dessa história, como movimentos de resistência e luta por mudanças sociais.

A despeito das diversas particularidades e complexidades que compuseram as décadas seguintes à criação de um Estado de direito no Brasil, tanto no cenário nacional – com mudanças no processo de industrialização a partir dos anos 1950 – como internacional – com a Segunda Guerra Mundial –, houve a manutenção do desenvolvimento econômico e social pela via do Estado, aliado ao capital estrangeiro – com especial apoio dos EUA – e a consolidação de uma massa de trabalhadores proletários urbanos em novas condições de trabalho.

Assim, segundo Behring e Boschetti (2007), o bloco militar-tecnocrático-empresarial, atuante a partir da década de 1960, buscou adesão e legitimidade por meio da expansão e modernização das políticas sociais. O ministério da Previdência e Assistência Social foi criado em 1974 e posteriormente o Sistema Nacional de Assistência e Previdência Social (SINPS), em 1977, que associou previdência e saúde. Nesse período também foi criado o Banco Nacional de Habitação.

Com a crise econômica mundial – crise do petróleo – a partir de 1974, o projeto tecnocrático modernizador-conservador vigente no Brasil deixou transparecer “fissuras e sinais de esgotamento”. Aliado a este processo houve uma pressão social interna, com ampla participação dos setores progressistas da sociedade – movimentos sociais, partidos políticos, categorias de profissionais liberais, comunidades de base, pastorais religiosas, sindicatos, entre outros. Assim, aos poucos – de forma “lenta, gradual e segura”⁵ – o regime de exceção passou por

5 Tão logo o general Ernesto Geisel assumiu a presidência da República durante o Regime Militar, e se deparou com a deterioração da economia e o descontentamento da sociedade, propôs mudanças no poder e abrandamento nas formas de repressão, sinalizando com declarações e discursos que iniciaria a abertura política de forma lenta, gradual e segura. Assim, abertura política é o nome que se dá ao processo de liberali-

um processo de transição para a democracia; “mas fora condicionada pela adesão brasileira às orientações neoliberais, já em curso em nível mundial” (SALLUM, 1996, p. 31).

Como ocorrera em outros momentos da história brasileira, a democratização que se iniciou com a restauração do governo civil não foi o produto de uma ruptura com a antiga ordem. Segundo Kinzo (2001), a reconstrução do sistema político deu-se através de acomodações e do entrelaçamento de práticas e estruturas novas e antigas, combinação esta que estruturou as opções e estratégias seguidas pelos principais atores do processo político. Neste caso, a confluência perversa entre conquistas de espaços de participação política e a permanências de práticas autoritárias, de apadrinhamento, de cooptação, de negação do interesse “público” em prol do privado.

Isso não significa que não houve avanços nas conquistas democráticas, produto da dinâmica política introduzida pelo próprio processo de democratização. Com a abertura à redemocratização político-institucional, a luta por Direitos Humanos no Brasil ganhou força social e garantias legais. As eleições livres, a reorganização partidária, o pacto federativo e a adequação para a implementação de ações estatais para garantia dos direitos políticos e sociais, são evidências dos avanços dessa nova ordem, vigente a partir de 1990.

No entanto, a partir do final do século XX o cenário assumiu novas configurações por conta da reestruturação produtiva e da resignificação do papel do Estado; o que desafiou a legitimidade e a efetivação dos direitos ao operar, ideologicamente e concretamente, com a falência dos serviços públicos e oferecer como alternativa o pacto social pela via do mercado.

A não efetivação de meios que possam garantir, promover e defender os direitos civis, políticos e sociais de forma satisfatória, cria

zação do regime militar existente no Brasil. Esse processo teve início em 1974 e terminou em 1988, com a promulgação da nova Constituição.

uma situação de constante ameaça da institucionalidade democrática pela via do exercício do poder, como parte, na atualidade, de um projeto societário muito afinado com o capital financeiro internacional, com a bandeira do neoliberalismo e suas estratégias de acumulação flexível (desregulamentação das leis trabalhistas, terceirização, etc.).

Diante de tal cenário se faz necessário fortalecer a organização da sociedade civil para a construção de um processo formativo e de uma cultura de Direitos Humanos, bem como a efetivação de uma institucionalidade, que garantam a dignidade de todo ser humano: por meio do acesso aos direitos, a convivência com a diversidade⁶, a superação das desigualdades socioeconômicas e as condições hierarquizantes e de classe.

Direitos Humanos: uma construção necessária. Quais os caminhos possíveis que estão sendo trilhados?

Ao falarmos de Direitos Humanos a partir de uma construção cultural e de uma perspectiva materialista-histórica-dialética (considerando as singularidades da formação da sociedade brasileira), reforçamos a ideia de que sua efetivação não pode ser considerada como algo óbvio, simples, dado ou como uma regra a ser seguida. Isso poderia levar a experiências mecanicistas, ingênuas e/ ou descoladas da realidade e das condições existenciais e das necessidades dos sujeitos.

Todavia, o contrário disso, a ideia de Direitos Humanos como algo complexo, idealizado ou distante da vida concreta, gera uma postura de passividade e neutralidade diante dos fatos, esmorece a busca por possibilidades e espaços de resistências; inibe a proposi-

6 A convivência com respeito e tolerância às diferenças culturais, principalmente pela raça e etnia; orientações sexuais; opções religiosas, filosóficas, políticas e ideológicas.

ção e a possibilidade de estratégias e formas de luta. Enfim, retira qualquer possibilidade da existência dos Direitos Humanos como referência e enquanto experiência concreta de uma construção social, pautada pela dignidade humana.

Em oposição a essas duas posturas com teor fatalista, apostamos na experiência da *práxis* (movimento de ação-reflexão-ação) mediada pelo diálogo, como construtora de uma cultura de Direitos Humanos. Acreditamos que a *práxis*, ao partir da realidade dos sujeitos (contexto, cotidiano, explicações vigentes, relações estabelecidas, sentimentos, concepções...) em busca de elementos para a compreensão sobre a estrutura e a dinâmica do modo de produção e reprodução da vida social, permite, processualmente, identificar possibilidades de superação do que está dado, e a sua transformação. Assim, o investigar e o agir no mundo se torna um ato político.

Para Gramsci (1987), a filosofia da *práxis* é uma atitude crítica de superação da antiga maneira de pensar, tendo como elemento importante o pensamento concreto existente, o universo cultural no qual os homens estão inseridos. A filosofia da *práxis* busca a superação do senso comum e propõe elevar a condição cultural da sociedade em geral e dos indivíduos em particular. A *práxis*, entendida como uma unidade dialética entre teoria e prática, não é um fator meramente mecânico, e sim o construto do devir histórico. Esse devir deve ser entendido na lógica do ser humano (ou sua natureza) como a expressão da coletividade e suas ações transformadoras de si e dos outros, cujas relações são de natureza social e histórica. Essa unidade entre teoria e ação é uma relação dialética que postula o ser histórico como político, ampliando a visão de filosofia e política como dados totalizantes, a própria condição existencial (GRAMSCI, 1987). Assim, o autor realça a importância da dimensão cultural nos processos de transformação social. A cultura é compreendida como uma criação social do ser humano; ela é, simultaneamente, um processo e vários produtos construídos na relação entre

ser humano e natureza, e com outros humanos. Assim, a cultura é constitutiva da existência humana.

O diálogo, por sua vez, reflete uma condição existencial dos sujeitos, pois é resultado da relação inerente entre pensamento e linguagem, expressando os níveis de percepção dos sujeitos sobre a realidade e entre os sujeitos. Para Freire (1987, p.65) o mundo humano, que é cultural e histórico, é baseado na comunicabilidade - a intercomunicação ou a intersubjetividade. O autor tratou como “dialogicidade” este encontro entre os sujeitos, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo. A ação cultural dialógica proposta aqui não se limita a relações individualistas (eu-tu), ela busca no diálogo a pronúncia do mundo na perspectiva de transformar os sujeitos e o mundo. A dialogicidade ou ação cultural dialógica, enquanto procedimento metodológico para apreensão ou desmistificação dos aspectos do real, deve sempre partir da realidade concreta, objetiva e vivida dos sujeitos. Deve, ainda, criar condições que permitam aos sujeitos serem protagonistas no seu processo de tomada de consciência de si e do mundo, por meio de relações questionadoras, amorosas, críticas e, ao mesmo tempo, esperançosas (Assumpção e Leonardi, 2016, p.4).

Já a cultura, é e está nos atos e nos fatos através dos quais nos apropriamos do mundo natural e o transformamos em um mundo humano. Criar cultura é transformar intencionalmente a natureza, dotando de sentido e de valor o ato transformador e o produto da transformação. Assim, somos e nos transformamos a partir das nossas ações e criações no mundo. Desta forma, o mais importante trabalho da cultura é o que os seres humanos realizam sobre eles mesmos. Segundo Brandão (1985), somos a única espécie que transcendeu o domínio das leis biológicas impressas geneticamente sobre cada um e todos os participantes de um grupo de seres vivos, para criar um mundo de relacionamentos fundado sobre regras sociais. Enfim, somos uma espécie única que, ao longo de toda a história da humanidade e também em cada

pequenino momento da vida cotidiana, estamos a todo o tempo criando e recriando as teias e as tramas de símbolos e de significados com os quais buscamos respostas às nossas perguntas, com que estabelecemos sentidos para as nossas vidas, consagramos princípios para a nossa múltipla convivência e nos impomos códigos e gramáticas de preceitos e regras para podermos viver no único mundo que nos é possível: uma sociedade humana e as suas várias culturas.

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura... (PAULO FREIRE, *Educação como Prática para a Liberdade*, 1983, p. 43)

A formação social, histórica, política, econômica e cultural do Brasil, ao contrário do que é difundido no imaginário da população e discursos coletivos variados, é marcada por expressões cotidianas de desigualdades, discriminações e violências, como também marcada por lutas sociais. As conquistas foram decorrentes da organização e ação política de uma coletividade que ficou à margem do acesso aos bens socialmente produzidos, mas que buscou reivindicá-los.

Tratando-se da realidade brasileira, houve ao longo da história uma série de protestos, de cunho reivindicatório ou contestador, revoltas, guerrilhas e revoluções. Embora as questões que se relacionam com Direitos Humanos, na articulação da luta por direitos civis, políticos e sociais, só entrem na pauta e agenda dos grupos de contestação a partir da segunda metade do século XX, os brasileiros sempre manifestaram publicamente sua insatisfação, o que demonstra ser um povo de resistência e luta.

Vale citar alguns exemplos de movimentos sociais: Confederação dos Tamoios, Revolta da Cachaça, Revolta de 1666, em Pernambuco, Rebelião em 1671, em Sergipe del Rei, Revolta de Beckman, Motins do

Maneta, Guerra dos Mascates, Sedição da Vila Rica, Conjuração Mineira, Conjuração Baiana, Cabanagem, Guerra de Farrapos, Sabinada, Balaiada, Guerra de Canudos, Guerra do Contestado, Movimento Tenentista, Coluna Prestes, Resistência ao golpe e ditadura militar, Diretas Já, Movimento constitucionalista de 1988, Reforma Sanitária, Movimento pelo Direito à Educação, entre outros.

Na especificidade dos movimentos de escravos é perceptível que eles também reagiram ao cotidiano violento do período colonial até o período da abolição da escravidão. São relatadas fugas individuais e coletivas, assassinatos de feitores e senhores, abortos conscientes, desobediência pura e simples, sabotagem às lavouras, persistência na execução de cultos religiosos, danças e outras características da cultura de origem. A resistência dos escravos gerou quilombos e mocambos guerreiros a partir do século XVI. Destaque para a experiência do Quilombo dos Palmares, que chegou a abrigar cerca de trinta mil pessoas, entre 1597 e 1695⁷.

Na realidade atual, as ações de resistência dos sujeitos individualmente e seus coletivos – movimentos sociais, sindicais, conselhos de direitos e organizações da sociedade civil –, são estratégias de luta e de postura política em defesa da dignidade de uma população estigmatizada, discriminada e inferiorizada por sua etnia, classe social, faixa-etária, gênero e orientação sexual, especialmente a partir da redemocratização do país.

As garantias constitucionais e legais são importantes conquistas das lutas sociais, mas não asseguram a permanência dos avanços e os limites aos retrocessos. Cabe a cada cidadão – criança, adulto, idoso, de qualquer gênero, condição de classe social, nacionalidade – conhecer

7 Para maiores informações sobre a história do quilombo dos palmares ver: GOMES, Flávio (org). *Mocambos de Palmares: histórias e fontes (séc XVI-XIX)*. Rio de Janeiro, 7letras, 2010; ou CARNEIRO, Edison. *O Quilombo dos Palmares*. São Paulo: Nacional, 1988.

seus direitos como um instrumento para sua existência e para a luta coletiva por melhores condições de vida em sociedade.

Uma das grandes fragilidades da construção de uma cultura de Direitos Humanos no Brasil diz respeito, também, à extrema dificuldade que os diversos sujeitos políticos e sociais possuem em articular propostas e ações que culminem em construções coletivas e pautas de luta e resistência.

Nas palavras de Montañó e Duriguetto (2011):

Abrir mão de uma política integradora da luta contra a exploração de classe, das formas de luta e organizações clássicas de luta dos trabalhadores (como a luta sindical, por exemplo) pela pluralidade de lutas particulares e isoladas, a ausência de uma perspectiva de ação política voltada para a socialização da economia e do poder político e a priorização das resistências cotidianas contra um poder difuso que não faz ao poder de exploração de classes, terminam em ações submissas ao capitalismo (...). A perda desta perspectiva de unidade, de uma práxis política coletiva e articulada, visando à construção de um novo projeto societário com e no pluralismo sócio-organizativo e político cultural das classes subalternas, ajuda a contribuir para que as mesmas se dispersem ou se esgotem no particularismo, com o que acaba reforçando a hegemonia do projeto liberal-corporativo (p. 349-350)

Nesse sentido, os autores colocam que os movimentos sociais contemporâneos ampliaram a atuação política, avançando para campos antes não explorados. Porém, pelo fato das temáticas de luta serem inúmeras – embora se refiram a temas que, direta ou indiretamente, estão relacionados à defesa da garantia da vida de forma digna e para todos – perde-se a compreensão da realidade concreta mais abrangente, que se refere à própria forma de funcionamento da sociedade – decorrente do sistema econômico, político e ideológico.

Diante de tal constatação, faz-se necessário resgatar o papel da educação nesse cenário: a formação na ação política. Um processo

dialético que compreenda a práxis (ação-reflexão-ação), a relação entre totalidade e singularidade, entre realidade concreta e perspectiva societária.

A concepção de educação formulada por Paulo Freire (1983) tem como pressuposto o seu papel político: as experiências educativas devem ser capazes de provocar os olhares naturalizados e as explicações costumeiras, gerando provocações, reflexões, inquietude e indignação nos e com os sujeitos, na perspectiva da construção da emancipação da espécie humana.

O processo de mudança do “olhar” só ocorre a partir de processos que façam sentido para os sujeitos envolvidos - abordando seus problemas, reconhecendo seus limites e possibilidades -, fazendo a inter-relação entre a existência concreta pessoal e as questões de ordem social. É a partir da contradição da realidade material que os sujeitos poderão rever suas concepções e posturas, como também se colocar para reconstruir, permanentemente, a realidade em que vivem. Assim, a mudança de “visão do mundo” significa assumir outra concepção de mundo e posturas condizentes com a mesma.

Essa mudança deve levar os sujeitos a terem capacidade de ler a realidade (consciência de si enquanto ser social) e de agirem coletivamente para transformá-la (consciência do mundo, enquanto construção histórica e produto de projetos societários em disputa). Portanto, uma concepção de educação que pode trazer contribuições singulares na perspectiva da construção de uma cultura de Direitos Humanos.

Nesse sentido, é importante que os processos educativos abordem centralmente a questão política, através de experiências que desmontem os processos de naturalização e o senso comum. As explicações clássicas e comuns para a realidade concreta devem ser questionadas, a partir da “fala e olhares” dos diversos sujeitos, de forma a promover inquietude, reflexão e vontade de agir. Nesse sentido, são processos em que o sujeito (singular e coletivo) atua em

todo processo de mudança; portanto, faz sentido para quem e como está sendo construída a mudança.

Abordar os problemas que nos cercam, reconhecer os limites e possibilidades dos processos sociais em andamento, relacionar a própria existência concreta individual às questões decorrentes da ordem social e às contradições da realidade material, podem ser movimentos de revisão de práticas, posturas, concepções que auxiliem a reconstrução da realidade que vivemos.

Nesse sentido, a construção de uma cultura de Direitos Humanos requer uma ação coletiva que tenha como mote a necessidade da vigência da dignidade humana para todos(as). A ocupação dos espaços públicos, a ação política, a sistematização de experiências, a problematização da realidade são mecanismos que podem e devem fazer frente às ininterruptas ondas conservadoras que se apresentam na realidade.

Os Direitos Humanos, nesse contexto, são produto e processo de uma construção dialética. Ao mesmo tempo em que a educação é elemento necessário para a construção de um pacto social na perspectiva da garantia da dignidade humana, somente a vigência de uma cultura pautada pela radicalização da democracia e garantia da justiça social poderá contemplar a dignidade humana em sua integralidade.

A construção de uma cultura de Direitos Humanos é um desafio que está colocado para todos os seres humanos; no entanto, implicar-se e comprometer-se com a sua efetivação exige uma tomada de consciência e assumir uma concepção de ser humano que permita uma práxis e mediação transformadora da ordem vigente. É por meio da ação política e da mediação, concebidas como campo de disputa de projetos societários, que é possível a defesa dos Direitos Humanos, o combate às desigualdades, às violências e às opressões que historicamente têm sido vivenciadas e naturalizadas. Portanto, refirma-se a necessidade e a possibilidade de colocar os Direitos Humanos no *locus* do campo político: como uma construção social, portanto com intencionalidade

e passível de legitimar diversas outras formas de vivência. Entretanto, o campo de atuação política é sempre o espaço da disputa. Conhecer, agir e transformar são imperativos para continuarmos trilhando os caminhos de uma cultura de Direitos Humanos, ou seja, reafirmarmos nossa capacidade, enquanto ser humano, de existir e de reproduzir nossa sociabilidade com dignidade.

Referências bibliográficas

- ASSUMPÇÃO, Raiane (org.). *Educação Popular na perspectiva freiriana*. São Paulo: Editora Instituto Paulo Freire, 2009.
- BENEVIDES, Maria Victoria. *Educação em Direitos Humanos: do que se trata?* Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 18/02/2000. Disponível em: <<http://hottopos.com/convenit6/victoria.htm>>. Acesso em 20 de maio de 2016.
- BEHRING, Elaine Rossetti. Política social no contexto da crise capitalista. In: *Serviço social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília: CFESS/ABEPSS. 2009.
- _____, E. R., BOSCHETTI, I. *Política Social: fundamentos e história*. São Paulo: Cortez, 2006.
- BOBBIO, Norberto. *Era dos Direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A Educação como Cultura*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1985.
- BRASIL, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH - 3)* / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SDH/PR, 2010.
- _____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988.
- _____. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNDH) - 2014*. Brasília: Comitê Nacional de Educação, 2014.

- _____. *Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República*. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH - 3) / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SDH/PR, 2010.
- DAGNINO, E. “Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando?”. In: Daniel Mato (coord.), *Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización*. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, 2004, pp. 95-110.
- FREIRE, Paulo. *Cartas à Cristina: reflexões sobre a minha vida e minha práxis*. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p.236.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1999.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GOMES, Flávio (org). *Mocambos de Palmares: histórias e fontes (séc XVI-XIX)*. Rio de Janeiro, 7letras, 2010; ou CARNEIRO, Edison. *O Quilombo dos Palmares*. São Paulo: Nacional, 1988.
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Cadernos do cárcere*, vol. 1, tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1999.
- IORIS, Antônio Augusto Rossotto. *O que é justiça ambiental*. Ambient. soc., Campinas, v. 12, n. 2, p. 389-392, Dec. 2009. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-753X2009000200012&lng=en&nrm=iso>. access on 14 Mar. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-753X2009000200012>.
- KINZO, Maria D’Alva G. 2001. “A democratização brasileira: um balanço do processo político desde a transição”. *São Paulo em Perspectiva*, v. 15, n. 4, p. 1-12.
- MONDAINI, Marco. *Direitos Humanos no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2013.

- MONTAÑO, C., DURIGUETTO, M. L. *Estado, Classe e Movimento Social*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- NETTO, J. P. A. A construção do projeto ético-político do Serviço Social frente à crise contemporânea. In: *Capacitação em Serviço Social e Política Social*. Módulo 1: Crise contemporânea, questão social e Serviço Social. Brasília: CEAD, p.91-110, 1999.
- PIOVESAN, Flávia. *Direitos Humanos*, vol. I e II. Curitiba: Juruá, 2008.
- PONTES, Reinaldo Nobre. *Mediação e Serviço Social*. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1997.
- Sallum Jr., B. *Labirintos: dos gerais à Nova República*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- TRINDADE, José Damião de Lima. *Anotações sobre a história social dos Direitos Humanos*. Disponível em: < <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/direitos/tratado1.htm>> Acesso em 31 de outubro de 2013.
- UNESCO, *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Resolução 217 A (III) Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Brasília, 1998.

IV. Direitos Humanos e o projeto político pedagógico da escola

Paulo Eduardo Dias de Mello

Introdução

Neste texto discutiremos o tema do planejamento educacional e algumas relações possíveis, desejáveis e até necessárias com o tema dos Direitos Humanos vistas numa perspectiva contextual e histórica.

Como veremos, Projeto Político Pedagógico (PPP) é a expressão usada para designar um documento que resulta de um processo de planejamento realizado ao nível da escola. Mas, como e desde quando planejar as atividades no campo da educação tornou-se algo importante?

O que se entende por planejar no campo educacional? Como as concepções sobre planejamento educacional se transformaram ao longo do tempo? Essas indagações tornam-se ainda mais importantes diante do atual contexto histórico em que vivemos, marcado pelo retorno vigoroso de propostas neoliberais ao campo do planejamento educacional.

Ivor Goodson é um educador e pesquisador inglês que tem se dedicado a estudar os efeitos da ordem econômica e social neoliberal na educação e na vida cotidiana. Ele nos adverte que, apesar do mantra neoliberal ser aceito como uma espécie de monólito - uma ortodoxia global -, na realidade gerou uma variedade de respostas nos níveis nacional, local e pessoal que ele denomina “refrações” da ortodoxia neoliberal. Assim, se quisermos entender as influências do neoliberalismo no campo do planejamento educacional é preciso compreender que no campo do neoliberalismo existem abordagens distintas, que podem ser duras, suaves e híbridas. Para ele as versões mais duras do neoliberalismo na educação centraram-se no mantra dos 3 T’s: “Targets, Tests and Tables” (Metas, Testes e Tabelas). Essas políticas tendem a obter um amplo apoio do público, ainda que apresentem resultados insignificantes ou mesmo contraditórios, impostos pela negação das evidências empíricas e ignorância das missões e mandatos pessoais dos professores, nos alerta Goodson. Mas elas estabelecem uma concepção clara do que é planejar em educação: trata-se de garantir resultados melhores em testes de avaliação em massa.

Ora, diante de uma perspectiva política de planejamento marcadamente neoliberal, quais são as possibilidades de pensarmos na relação entre Direitos Humanos e o Projeto Político Pedagógico (PPP)? Numa abordagem utilitarista, que visa metas e resultados educacionais mensuráveis, qual seria o espaço reservado às relações entre os preceitos, valores e práticas definidos como Direitos Humanos e aquilo que chamamos de PPP? Sendo mais específico ainda: quais relações são desejáveis entre os conceitos e práticas considerados centrais para

a construção e formação de uma cultura de Direitos Humanos, tais como: dignidade humana, Direitos Humanos, sociedade e cultura, identidade cultural, igualdade e não discriminação, democracia e convivência democrática, tolerância e paz, e aquilo que a escola define como seus objetivos e práticas em seu documento norteador, o PPP?

Nestes tempos que vivemos de recrudescimento das concepções técnicas de planejamento educacional, impulsionadas por políticas neoliberais e o retorno de uma agenda conservadora à pauta social, torna-se ainda mais relevante refletirmos sobre essas questões. É o que propomos a seguir.

PPP na pluralidade de sentidos

A expressão Projeto Político Pedagógico (PPP) é usada para designar o documento que resulta, em tese, de um processo de planejamento coletivo e democrático, realizado ao nível da escola, e que define os princípios, as intenções educativas, as metas e planos de ação de uma unidade escolar por um determinado período de tempo. Mas, ela pode ser considerada uma expressão datada. Ou seja, ela surgiu em determinada situação histórica, forjada por determinados educadores, segundo determinadas concepções teóricas e metodológicas, com uma intenção específica de comunicar um sentido e significado particular para os momentos, movimentos, processos e produtos do planejamento que ocorrem na escola. Conforme usamos esta expressão estamos designando, portanto, práticas específicas de diagnóstico da situação escolar, definindo papéis para os atores que atuam no contexto escolar, e estamos selecionando métodos de organização do trabalho coletivo e sua concretização.

É por isso que não estamos falando da mesma coisa quando, para designar o processo e o produto deste planejamento feito ao nível da escola, usamos expressões tão distintas como Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE); Plano de Gestão da Escola; Plano Escolar; Projeto Educativo; Proposta Pedagógica; Projeto de Escola. Cada uma dessas

expressões, conforme os processos e documentos a que se referem, correspondem a diferentes formas de abordar o processo de planejamento e seu produto final, o documento que deverá expressar o que foi planejado. Elas também representam distintas maneiras de conduzir a sua efetivação. Mas, o mais importante é que elas expressam as propostas e projetos para enfrentar as questões educacionais mais amplas e que colocam a escola no centro das mudanças. Propostas e projetos para a educação que se alternam, descontinuum ou permanecem no tempo, conforme o processo histórico.

Por isso, um primeiro aspecto a considerar é que o PPP representa uma expressão que precisa ser historicizada. Ou seja, é preciso entender que ela surge com sentidos e significados dados em determinado contexto temporal; e é preciso entender como, ao longo do tempo, ela foi sendo aceita, negada, reinterpretada, resignificada, com a substituição, incorporação e formulação de novos termos e expressões. Em segundo lugar, é preciso entender que o PPP representa um dos níveis em que pode ocorrer o planejamento educacional, a começar pelos planejamentos que assumem uma visão macro do sistema de ensino como um todo no país (como o Plano Nacional de Educação – PNE), passando por aqueles de caráter regional e local elaborado nos estados e municípios, até alcançar o nível da escola, e chegar, por fim, no interior da sala de aula como forma de organizar o trabalho do professor no seu dia a dia. Nessa perspectiva o PPP é a expressão de um planejamento educacional que ocorre ao nível da escola, e traduz as relações entre a escola, o sistema de ensino e sua hierarquia, a comunidade e os profissionais da educação. Por isso, é preciso entender como a escola, ou seja, os profissionais da educação e a comunidade, se apropriam ou não desses discursos sobre o ato de planejar e executar planos, como são efetivados ou não nas práticas do cotidiano escolar, como são ou não reinterpretados segundo cada realidade local.

Mas, afinal, desde quando se atribui à escola a necessidade de que possua ela própria um projeto específico, elaborado coletivamente por seus profissionais, democraticamente discutido com a comunidade, e que expresse suas intenções educativas e organize suas atuações pedagógicas? Ou seja, a partir de que momento podemos dizer que se iniciam as preocupações com a planificação da ação educativa no país e, em particular, de um planejamento da ação realizada nos muros internos da escola, com participação direta dos profissionais da educação?

Trabalhos de vários historiadores indicam que no Brasil até meados dos anos 1930 não existia uma clara concepção de planejamento educacional orientando as ações governamentais. Apenas após a criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930, que pode ser considerado um marco para a formulação de políticas educacionais, é apontada a necessidade de elaboração de um Plano Nacional de Educação, indicando uma crescente percepção de setores intelectuais da importância estratégica do sistema educacional para o projeto de país que se desenhava com o Período Vargas (1930-1945). O Plano permitiria ao Estado coordenar e supervisionar as atividades de ensino em todos os níveis, fixando as formas de financiamento e competências dos diferentes níveis administrativos. Nesse contexto houve um investimento na formulação das bases legais e normas para fixação das novas formas de organização da escola que atendessem aos propósitos de uma educação nacional patriótica e que favorecesse o projeto de desenvolvimento capitalista. As sucessivas reformas educacionais de Francisco Campos (1931) e de Capanema (1942) são exemplos disso. Os reformadores educacionais, considerados renovadores, incluíram em sua pauta a importância da formação e qualificação dos profissionais da educação, estabelecendo como uma das causas da situação de precariedade do ensino a não aplicação de métodos científicos para a solução dos problemas educacionais do país, com destaque para uma suposta falta de espírito filosófico e científico na resolução dos proble-

mas da administração escolar. Prevalecia a concepção, ademais valorizada socialmente, de que a administração das escolas deveria buscar padrões de eficiência baseados em métodos científicos de planejamento, especialmente aqueles oriundos das teorias de organização científica e racional do trabalho industrial formulados pelos norte-americanos Frederick Taylor, Henry Ford e o francês Henry Fayol.

Mas, foi efetivamente durante o governo Juscelino Kubitschek (1956-1961) que o país desenvolveu sua primeira experiência de planejamento governamental. No Plano de Metas de JK, a educação passa a ser considerada, formalmente, um setor prioritário para o desenvolvimento econômico. No contexto da forte expansão do capitalismo no país, dentro do projeto nacional-desenvolvimentista, pensava-se a empresa como modelo de administração escolar. Entende-se que os elementos da administração, comuns a qualquer espécie de empresa, encontram-se também na “empresa escolar”. Estabelecer planos nas escolas é, portanto, adequá-las à modernidade do planejamento empresarial. Apesar do discurso modernizador, a realidade da educação pública era ainda bastante desigual. A oferta da educação pública privilegiava os centros urbanos mais populosos, atingindo as camadas médias da população e suas elites. Apesar das lutas por maiores oportunidades educacionais desenvolvidas por vários setores da população e educadores, prevalecia a escassez de escolas, o baixo número de matrículas em relação às demandas da população, a existência de poucos cursos para formação para o magistério (em nível médio ou superior). Neste cenário o discurso sobre planejamento chegava efetivamente a poucas escolas.

Este quadro se modificaria bastante durante o Regime Militar, com a forte expansão da rede física das escolas e mudanças na formação dos profissionais da educação. O período autoritário foi marcado pela elaboração e vigência da LDB 5692/71; dos acordos do Brasil com organismos de cooperação internacional como o MEC USAID (agência de financiamento norte-americana), e do BIRD (Banco Interame-

ricano de Desenvolvimento). Nesse contexto, de expansão das redes e sistemas de ensino, a ideia de que o planejamento escolar deveria obedecer técnicas precisas oriundas do mundo empresarial se fortalece. As técnicas de planejamento, que enquadravam as ações de uma organização em objetivos, objetivos específicos, metas e prazos, são consideradas ferramentas indispensáveis ao administrador, permitindo a ele exercer pleno controle sobre os processos e resultados almejados.

O período autoritário ficou marcado pelo chamado tecnicismo, que entendia o planejamento como um ato técnico, neutro, objetivo e que busca eficiência. O processo tecnicista visava planejar a educação buscando provê-la de uma organização racional que fosse capaz de minimizar as interferências subjetivas que colocassem em risco a eficiência dos resultados. Por isso separava-se o planejamento da sua execução, estabelecendo para o administrador exercer o controle sobre o processo e seus resultados. Assim, apesar do uso de alguns termos como participação e diálogo, o que deveria mesmo prevalecer era a hierarquização entre os planejadores e os executores. Os docentes não eram considerados como sujeitos do planejamento global da educação, mas principalmente executores e cumpridores de um plano fixado centralmente ao qual deveriam se adaptar. A concepção tecnicista trazida para a gestão da escola servia bastante aos propósitos autoritários do regime civil-militar que buscava anular propostas consideradas “subversivas” que defendiam a educação como instrumento de transformação social.

Fusari (1998) relata exatamente o sentido que adquiriu a inserção do tecnicismo no contexto educacional daquele período:

Naquele momento, o Golpe Militar de 1964 já implantava a repressão, impedindo rapidamente que um trabalho mais crítico e reflexivo, no qual as relações entre educação e sociedade pudessem ser problematizadas, fosse vivenciado pelos educadores, criando, assim, um “terreno” propício para o avanço daquela que foi denominada “tendência tecnicista” da educação escolar. Desta forma, o que era permitido, incentivado e não oferecia ne-

nhum perigo ao “regime” referia-se às discussões dos problemas internos da escola, analisados pela ótica das técnicas e recursos de ensino e aprendizagem. Foi nesse contexto- Ditadura Militar-, em que não havia espaço para reflexão, crítica e problematização para além dos muros escolares, que as propostas baseadas nas “teorias de processos sistêmicos” encontraram terreno fértil para uma adesão acrítica por parte dos educadores. A Divisão de Assistência Pedagógica (DAP), órgão então recém-criado na Coordenadoria do Ensino Básico e Normal, iniciou um programa de treinamento de professores em “planejamento de currículo”, “planejamento do ensino”, “interação professor-aluno” e “avaliação”, difundindo ideias modernas para a época, apoiadas em “teorias sistêmicas”, em que a racionalização do processo de organização interna da escola era muito enfatizada e reforçada. Assim, especificamente a partir de julho de 1970, os professores do Estado de São Paulo “treinaram-se” a respeito dos “componentes do planejamento do ensino”: “objetivos”, “conteúdos”, “estratégias” e “avaliação”.

A partir dos anos 1980, no contexto das lutas pela redemocratização do país, emergiram várias propostas para a construção de uma política educacional que atendesse à ampliação das oportunidades educacionais das camadas populares, às reivindicações do magistério, e que fossem ao encontro das lutas pela democratização de nossa sociedade. As lutas por melhores condições de trabalho dos profissionais da educação incluíam na pauta demandas por processos de gestão mais democráticos na organização escolar, especialmente a participação da comunidade e a valorização dos coletivos escolares na definição dos rumos e processos internos da escola. Dentro desse contexto novas proposições sobre o papel do planejamento escolar emergiram, defendendo processos que incluíssem uma leitura crítica da realidade escolar e a formulação de projetos e propostas comprometidas com a democratização das escolas e da sociedade brasileira. Os instrumentos de construção de uma escola pública democrática que contribuisse para a democratização da sociedade passaram a ser, fundamentalmente, os Projetos Político-Pedagógicos e os Conselhos Escolares. Segundo

Marques (2003) os Conselhos Escolares são uma instância de decisão colegiada com a função de gerir a escola democraticamente, representando os diferentes segmentos da comunidade escolar, com papel ativo na construção de seu projeto político-pedagógico, em sua implantação, acompanhamento e avaliação sistemática.

Segundo essas concepções a organização da escola e seu funcionamento não deveriam obedecer a critérios técnicos supostamente neutros e científicos, nem poderiam se assentar em hierarquias excludentes e autoritárias. Ao contrário, as exigências da democratização da sociedade deveriam fazer prevalecer a compreensão de que toda ação pedagógica é um ato político. O ato pedagógico deveria ser visto como uma ação política que não se reduz ao proselitismo partidário, doutrinário ou meramente ideológico, mas sobretudo que se expressa na busca de uma discussão coletiva e participativa sobre a função social da escola e dos caminhos em busca de uma educação pública de qualidade. O ato pedagógico deve ser comprometido politicamente com a transformação da sociedade na luta por direitos e igualdade, e a escola deve ser também um espaço político dessa transformação.

Naquele contexto de reformulações do quadro legal da educação nacional, algumas destas aspirações dos educadores foram incorporadas, não sem contradições, pela legislação. A constituição de 1988, por exemplo, consagrou dentre os princípios que devem reger o ensino o da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a gestão democrática do ensino público e a garantia de padrão de qualidade. No âmbito local, na cidade de São Paulo, ocorreu a reestruturação da carreira do magistério e a reformulação do Regimento Comum das Escolas Municipais, documentos que asseguraram condições para maior participação dos docentes nos processos decisórios internos das escolas. Este processo se aprofundou na gestão municipal do período entre 1989 e 1992, com a legitimação do horário coletivo de trabalho no Estatuto do Magistério (Lei nº 11.229/92). Dessa forma,

no Regimento Comum das Escolas Municipais, publicado em 1992, o Conselho de Escola torna-se órgão deliberativo, que elabora, aprova e acompanha o Plano Escolar, o qual passa a ser considerado subsídio para elaboração do Plano Municipal de Educação.

A elaboração de um projeto ou proposta pedagógica da escola com participação dos docentes tornou-se uma exigência legal para todas as escolas do país, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9394/96. A LDB, de fato, detalha vários aspectos pedagógicos da organização da escola que definem os princípios e meios para a concretização de uma gestão democrática. No artigo 12, Inciso I, a lei estabelece que é uma das incumbências da escola “elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Em seguida, no Inciso VII, define que cabe à escola “informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica”. O papel dos professores é estabelecido no artigo 13, que prescreve como uma das responsabilidades dos docentes (Inciso I) “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”; e (Inciso II) “elaborar e cumprir plano de trabalho segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”. O artigo 14 da lei, que define os princípios da gestão democrática, estabelece que o primeiro deles é “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”. Com a LDB, portanto, o projeto político-pedagógico se tornou um elemento constitutivo da autonomia da escola e, ao mesmo tempo, expressão e elemento de construção de relações democráticas em seu interior.

Se, por um lado, a legislação educacional revela avanços importantes no campo democrático, por outro lado, é também na década de 1990 que as discussões sobre o planejamento e a gestão educacional são afetadas pela adoção dos pressupostos do neoliberalismo. As ideias do neoliberalismo geram propostas de novos padrões de regulação estatal, que se explicitam na expressão “Estado Mínimo”. No campo da gestão

empresarial surgem as concepções baseadas no conceito de “Qualidade Total”, um modelo que prega eficiência absoluta no controle dos processos produtivos. Aos poucos a ofensiva neoliberal introduz no campo educacional a concepção de Qualidade Total baseada na melhoria dos processos gerenciais e na satisfação do cliente como modelo de gestão mais apropriado para resolver os problemas educacionais. Nessa concepção a escola passa a ser vista como uma empresa prestadora de serviços cuja “mercadoria” a ser oferecida é a educação, e a comunidade escolar, os pais e alunos são considerados seus “clientes”. Os profissionais da escola devem ser competitivos e produtivos visando atender às demandas de sua clientela, especialmente combatendo os “desperdícios” provocados pelos altos índices de evasão e reprovação dos alunos, e assegurando resultados de aprendizagem em exames de testes padronizados.

A adoção de novos modelos de gestão na escola pública foi incentivada, nesse contexto, por projetos e acordos técnico-financeiros entre a União, Estados e o Banco Mundial – BM. São exemplos dessas práticas o Programa de Apoio às Inovações Educacionais (PAIE), elemento de um acordo de financiamento entre o Governo de Minas Gerais e o BM, e o programa Fundo de Desenvolvimento da Escola (FUNDES-COLA). Este último, resultado de um acordo entre o MEC e o BM, foi implementado nas regiões consideradas mais pobres do país (Nordeste, Norte e Centro-Oeste). Seu projeto principal foi o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), cujos objetivos eram modernizar a gestão escolar e fortalecer sua autonomia, por meio da adoção de um modelo de planejamento estratégico, que busca na racionalização e eficiência administrativa das escolas, melhorar o desempenho das escolas.

No âmbito local esta matriz política também se fez presente. Na Prefeitura Municipal de São Paulo, por exemplo, esta tendência foi representada pela disseminação e uso de um instrumento de planejamento denominado Referencial Analítico da Realidade Local

(R.A.R.L.). Segundo a nova concepção gerencial o planejamento deveria ser entendido como um “processo de racionalização, organização e coordenação de ações, elaborado a partir da reflexão diagnóstica, apontando alternativas de atuação para consecução de determinados objetivos”¹. Dessa forma caberia à escola traçar o perfil da sua situação, uma “reflexão diagnóstica”, estabelecer os planos e assegurar medidas que facilitassem sua execução, superando as deficiências, atendendo as necessidades, corrigindo as distorções. A proposta de planejamento afirmava-se como participativa (contribuição coletiva), coordenada (dentro e fora da SME), integrada (horizontal e verticalmente) e permanente (com análise anual do documento).

Apesar da incorporação das ideias de democratização e participação pela agenda neoliberal, isso não representa a permanência das mesmas aspirações que mobilizaram os educadores uma década antes. As discussões em torno dos termos utilizados, e os processos de ressignificação do sentido atribuído aos termos, revelam que não estamos dizendo sempre a mesma coisa quando empregamos termos como planejamento, participação, autonomia, dentre outros. Por vezes, sob uma mesma denominação formal escondem-se maneiras diferenciadas de conceber as propostas de gestão escolar, uma vez que apresentam bases ideológicas e organizacionais diferenciadas. Vejamos a seguir, por exemplo, como o termo “gestão”, utilizado inicialmente como contraponto ao de “administração”, é apropriado e ressignificado pelo discurso neoliberal. Segundo Marques:

A noção de “gestão”, utilizada por nós em contrapartida à de administração, visando a contemplar as dimensões política, técnica e pedagógica da administração escolar, passa a ser utilizada no sentido de gerência, a fim de garantir a eficiência do sistema

1 Ver em *O Projeto Político Pedagógico e o Movimento de Reorientação Curricular*, documento da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo de 2003. Disponível em <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/16677.pdf>. Acesso em 14/04/2017.

educacional. Da mesma forma, o conceito de descentralização adquire um sentido diferenciado na agenda neoliberal. Quando utilizado em uma perspectiva crítica, é entendido como um processo de construção de uma escola pública democrática, autônoma, universal e de qualidade, que atenda aos interesses da maioria da população brasileira. Ele possibilita, assim, uma relação diferenciada com o espaço público, além da formação da cidadania e do aprendizado democrático, o que envolveria, portanto, partilha de poder. No discurso neoliberal, observamos o entendimento da descentralização como a delegação de tarefas e decisões periféricas às esferas locais (escolas), sob rígida fiscalização e controle. Além disso, argumenta-se que, em face da crise do Estado, não é possível dar conta, de forma eficiente, das demandas sociais. Logo, o governo repassa a responsabilidade às escolas, a fim de que cumpram sua finalidade de oferecer educação de qualidade à população brasileira.

Podemos, portanto, caracterizar essas iniciativas como de desconcentração, haja vista que é um movimento de “cima para baixo”, não havendo, na verdade, uma redistribuição do poder no interior do sistema escolar. O que há é uma participação controlada e uma autonomia meramente operacional, aliás necessária, pois é o que garante o atendimento às condições locais sem ameaçar a estabilidade de toda a rede sob o controle da organização focal. Não se pode esquecer, portanto, de que nesta perspectiva participar de um dado processo social não significa controlar suas instâncias decisórias. (2003, p. 579)

Talvez, em razão do esvaziamento do sentido crítico original, documentos como o PPP passaram a ser compreendidos por muitos como apenas um “documento” formal. Um documento obrigatório para a escola, exigido pelos órgãos superiores da administração da educação, de cima para baixo. Por essa razão, também não é incomum ouvirmos dizer que as pessoas desconhecem o PPP da escola, nunca o leram, nunca o viram, nem sabem se existe. Alguns até se justificam afirmando que ele é apenas um conjunto de ideais, de propostas, de sonhos, de palavras de ordem, de slogans retóricos, mas que não cabe no mundo prático, no mundo real da escola. É tão

somente um documento formal que talvez seja atualizado periodicamente por alguém, quiçá num gabinete fechado, para cumprir um rito burocrático. Mas, não é um documento que expressa a realidade complexa, densa, móvel, o cotidiano intenso vivido pela escola. Ele não manifesta a totalidade da escola, pois traduz apenas seu aspecto formal, burocrático, seu discurso oficial e bem-intencionado. Enfim, não traduz efetivamente a luta por autonomia, por relações democráticas, como conquista do coletivo da escola.

Por isso, é importante lembrar a razão pela qual a ideia de que cada escola deve ter seu próprio Projeto Pedagógico foi estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9394/96, como um dos princípios que deveria embasar a definição das normas de gestão democrática do ensino público pelos sistemas de ensino. Isso ocorreu porque a participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Pedagógico da escola foi considerada uma condição indispensável para que a escola e o sistema de ensino construíssem efetivamente normas democráticas.

Para sintetizar o que vimos até aqui, podemos dizer, segundo Fernandez (2015), que ao longo do século XX desenvolveu-se um crescente processo de incorporação do planejamento como configurador da política educacional que evidenciou mudanças nas concepções de planejamento. Passamos por vários deslocamentos de sentido nessa longa trajetória. Em primeiro lugar, deslocamos o foco do planejamento que antes se concentrava nos agentes do governo, em especial em nível nacional, para a sua articulação com a sociedade civil e para níveis cada vez mais próximos ao da escola. Em segundo lugar, passamos progressivamente de um modelo tecnicista para uma dimensão mais política e participativa da gestão educacional, mas retomamos um processo de racionalização da gestão conforme foi ressignificado pelo discurso neoliberal. Em terceiro lugar, passamos de uma concepção normativa, prescritiva da realidade futura, para

uma dimensão estratégica que projeta futuros possíveis e pensa ações concretas com base na realidade das comunidades.

Essas mudanças são de longa duração, acompanham o processo histórico da educação e da sociedade brasileira, e recentemente foram impulsionadas após a abertura democrática, com a constituição de 1988 e a nova LDB de 1996. Persistem, no entanto, as tensões entre tendências do planejamento assentadas no binômio autoritarismo-centralização, que buscam o controle dos processos educativos através de avaliações externas e definição de metas para as escolas; e propostas que apostam no planejamento como forma de exercício da autonomia, da democracia, e da descentralização.

Direitos Humanos e o PPP: uma escola que assegura Direitos Humanos e uma escola que educa em Direitos Humanos

Quando pensamos na relação entre Direitos Humanos e o Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP) identificamos, ao menos, duas ordens de questões. Numa primeira abordagem, mais ampla, podemos nos perguntar quais são as relações existentes entre os preceitos, valores e práticas definidos como Direitos Humanos e aquilo que chamamos de PPP? Sendo mais específico ainda: quais relações são desejáveis entre os conceitos e práticas considerados centrais para a construção e formação de uma cultura de Direitos Humanos, tais como dignidade humana, Direitos Humanos, sociedade e cultura, identidade cultural, igualdade e não discriminação, democracia e convivência democrática, tolerância e paz, e aquilo que a escola define como seus objetivos e práticas em seu documento norteador, o PPP? Numa segunda abordagem podemos apenas nos indagar: qual tem sido o lugar reservado para a educação em Direitos Humanos no PPP das escolas?

As perspectivas são semelhantes, mas trazem ênfases diferentes. Na primeira questionamos o PPP como um todo, ou seja, indagamos

se em todos os seus momentos de elaboração, construção, explicitação, execução e avaliação as práticas e princípios dos Direitos Humanos receberam atenção e tratamento especial, ou seja, se conceitos e concepções fundadas na ideia de Direitos Humanos estiveram permeando todo o processo de produção do documento e se estão presentes no texto e na implementação e avaliação do PPP. Então indagamos: o PPP assume e incorpora de forma clara a questão dos Direitos Humanos em sua proposta?

Na segunda, questionamos especificamente como o tema da Educação em Direitos Humanos é abordado pelo PPP se, por exemplo, encontra-se diluído em diferentes projetos da escola, ou se está apresentado de modo sistematizado em ações ou projetos específicos. Afinal, trata-se de saber: os professores conhecem o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos? O PPP contempla de modo satisfatório a Educação em Direitos Humanos? Existem projetos específicos de Educação em Direitos Humanos na escola?

Como sabemos, os Direitos Humanos ganharam forma de Declaração Universal em 1948, que traduz direitos que são considerados fundamentais, e, portanto, que não devem ser negados a nenhum ser humano: liberdade, respeito, segurança, lazer, trabalho, moradia, saúde, dentre outros. Eles compõem aquilo que todo ser humano necessita para viver onde ele estiver, seja qual for sua condição, sem preconceitos ou discriminações de ordem racial ou étnica, de gênero, de orientação sexual, política, de condição social, ou de crença religiosa. A educação é considerada um desses direitos fundamentais e a escola uma das instituições destinadas a assegurar este direito. Junto com instituições como a justiça, a assistência social, a previdência, os conselhos e vários outros, a escola integra uma ampla rede de proteção às pessoas. Assim, mesmo que as pessoas tenham diferentes credos religiosos, possuam ou fiquem sem dinheiro, tenham ou não família, estejam ou não empregadas, cabe à escola, notadamente a pública, ser

uma instituição capaz de assegurar o direito à educação, à formação para o mundo social, para o mundo do trabalho, para a vida. Fundamentalmente a escola visa garantir uma das principais obrigações que os países possuem com seus habitantes: o direito humano à educação. Direito fundamental e primário que assegura outros tantos direitos. Por outro lado, num regime democrático, que é a forma de organização política da sociedade e do estado baseado na soberania do povo, na justiça social e no respeito aos Direitos Humanos, o exercício da cidadania, ou seja, o direito de participar da sociedade, de conhecer seus direitos e lutar por eles, e cumprir deveres como cidadão, pressupõem também o acesso à educação. Especialmente à educação escolar.

Por isso, quando questionamos qual deve ser a relação entre aquilo que a escola projeta para sua comunidade e os Direitos Humanos, a resposta parece surgir com facilidade em nossa mente: o PPP deve ter total relação com os valores, princípios e práticas que fundamentam e conformam uma cultura de Direitos Humanos. Logo, pensamos que aquilo que a escola define como seu horizonte de atuação e expectativas, e que está inscrito no seu principal documento norteador, o PPP, deve ser inspirado e definido com base nos princípios acima citados. Até somos compelidos a isso, pois os documentos formais da escola devem seguir os preceitos legais superiores do país, e de certo modo, ao fazer isso, o PPP das escolas traz para dentro de si muitos elementos de valorização e de práticas pautadas pelos valores democráticos. Mas, será assim mesmo?

Alguns modelos existentes que definem estratégias e estrutura da composição de um Projeto Político-Pedagógico afirmam que ele deve conter um estudo diagnóstico da comunidade e do espaço onde está inserida a escola; o perfil sociocultural das crianças, jovens e adultos matriculados e das respectivas famílias e a sua correspondência com os indicadores de desenvolvimento da região onde está inserida; e um mapeamento dos equipamentos de saúde, esporte, lazer e cultura da região e a indicação da articulação das ações dos mesmos com a escola.

As perguntas do estudo diagnóstico visam fornecer elementos para compreender as condições que se apresentam de acesso, de permanência e as de sucesso da comunidade e do espaço onde se localiza a escola. Realizar um bom diagnóstico é exercer a capacidade de identificar as fragilidades e oportunidades da comunidade com relação ao acesso a direitos fundamentais como moradia, saúde, trabalho, transporte, lazer. De certo modo, o diagnóstico aponta para quais são as condições de acesso da comunidade aos direitos fundamentais que visam assegurar condições adequadas de vida em sociedade. Por isso, entender o PPP na perspectiva dos Direitos Humanos é também avaliar, mapear e compreender como vivem os alunos e suas famílias em uma dada comunidade e tomar isso em consideração no planejamento educacional.

Não é à toa que vários programas de apoio ao estudante foram criados e se tornaram elementos da política educacional. Garantir matrícula a todas as crianças em idade escolar, assegurar que no ato da matrícula não sejam impostas restrições financeiras, étnicas, sociais, raciais, ou de condição física; oferecer alimentação adequada; entregar o material didático a ser usado na escola; promover a acessibilidade; são medidas que permitem garantir condições para que todos tenham direito à educação.

De forma coerente espera-se que o PPP estabeleça quais são as prioridades e objetivos educacionais que atendam às necessidades de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos e as levantadas no estudo diagnóstico da comunidade. Nesse sentido, os objetivos da escola, seus propósitos e prioridades não se reduzem aos aspectos estritamente pedagógicos ou curriculares, mas abrangem também necessidades percebidas na avaliação das condições de vida da comunidade. Afinal, as condições de acesso a lazer, segurança, o respeito ou não às diferenças, afetam a aprendizagem e desenvolvimento dos educandos, e podem ter respostas no PPP em suas propostas de ação. Isso não significa que a escola irá resolver demandas de justiça, de lazer, segurança, de trabalho, de saúde da comunidade. Mas, certamente não irá ignorar estas

condições em seu planejamento educacional e poderá prever atuações que contribuam para melhorar o acesso dos estudantes a esses direitos dentro de seu espaço de atuação e em parceria com outras instituições e movimentos sociais. Por essa razão um dos elementos do PPP é o estabelecimento de articulações locais com os equipamentos sociais, visando a garantia do direito de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos.

Outro aspecto sensível aos Direitos Humanos é a definição das normas de convívio da escola. Este elemento do PPP define quais são as regras para as relações interpessoais, as formas de solução de conflitos e divergências, estabelece os direitos e deveres de cada segmento e prescreve os procedimentos a serem adotados quando do não cumprimento das normas. Quais são os princípios que devem reger as normas de convivência? O que fazer em situações de divergência ou conflito? Como proceder em situações de violência? Que atitudes devem ser tomadas quando direitos são feridos ou deveres desrespeitados?

Todos possuem o direito a ser diferentes, sem preconceito e discriminação. O sociólogo português Boaventura Souza Santos (2003, p. 56) expressa bem o significado dessa questão ao afirmar: “Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.” Um dos pontos do PPP que toca nesta questão é o que trata de como são definidas as estratégias de atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A escola atua afirmando a igualdade quando as diferenças discriminam? Ela assegura o direito à diferença quando a igualdade descaracteriza? Afinal, como a escola lida com questões complexas como a inclusão?

Como vimos até aqui, existem várias formas da escola responder através do PPP como lida com os Direitos Humanos, em especial, como

assegura o exercício cotidiano de Direitos Humanos em seu espaço. Como garante acesso a todos, como cuida da permanência dos alunos, como busca garantir condições para que todos aprendam.

Outra possibilidade de atuação da escola de educação básica no campo dos Direitos Humanos é promovendo ações de educação em Direitos Humanos. Segundo o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) essa deve ser entendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos que vai além de uma aprendizagem cognitiva incluindo o desenvolvimento social e emocional de quem se envolve no processo de ensino-aprendizagem, que tem como pressuposto o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições para o exercício da liberdade de crítica, de criação, de debate de ideias, e valorização da diversidade.

Segundo o PNEDH a educação em Direitos Humanos deve ser promovida em três dimensões: a dos conhecimentos e habilidades; a dos valores, atitudes e comportamentos; e das ações concretas. Aprender os conhecimentos sobre Direitos Humanos historicamente construídos, entender quais são os mecanismos para sua proteção e incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana são elementos da primeira dimensão. Atuar para o desenvolvimento de valores e o fortalecimento de atitudes e práticas que expressem a cultura de Direitos Humanos corresponde à segunda dimensão. Por fim, pensa-se no fortalecimento de práticas que gerem ações e instrumentos a favor da promoção, da proteção e defesa dos Direitos Humanos, tal como da reparação das violações, bem como implementar projetos culturais e educativos de enfrentamento a todas as formas de discriminação e violações de direitos no ambiente escolar.

De acordo com o PNEDH (2008, p.32) são princípios norteadores da educação em Direitos Humanos na educação básica:

- a) a educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de Direitos Humanos em todos os espaços sociais;

- b) a escola, como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de Direitos Humanos, deve assegurar que os objetivos a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em Direitos Humanos;
- c) a educação em Direitos Humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade;
- d) a educação em Direitos Humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação;
- e) a educação em Direitos Humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político-pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação;
- f) a prática escolar deve ser orientada para a educação em Direitos Humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais.

Esses princípios abordam vários aspectos da Educação em Direitos Humanos. Afirma-se sua função social de desenvolver uma cultura, ou seja, práticas, experiências, atitudes simples como entendimento, respeito, responsabilidade, que constituem gestos que simbolizam o respeito aos Direitos Humanos. Define-se a escola como espaço privilegiado para aprendizagens e vivências dessas práticas e valores. Destaca-se, ainda, seu caráter transversal no currículo seja dos alunos, seja da formação dos docentes.

Os vários aspectos da relação entre Educação em Direitos Humanos e a escola foram abordados nas Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos. Este documento elaborado pelo Conselho Nacional de Educação em 2012 define a escola como espaço privilegiado

para formação da pessoa e como espaço de democratização da sociedade. Segundo as DNEDH (2012, p.7) a qualidade social da educação está ligada à possibilidade de implementação de uma Educação em Direitos Humanos.

A Educação em Direitos Humanos concebe uma escola viva e dinâmica, com práticas educacionais que estimulem a participação de toda a comunidade escolar no seu destino e que legitimem processos participativos. Assim como por acreditarmos ser necessário estar em sintonia com uma educação dialógica como um meio para a construção da cidadania, viabilizando um trabalho “com” os envolvidos e não somente “sobre” eles. Para tanto, é necessário que o Projeto Político Pedagógico das escolas contemple estratégias como: (1) incentivar o trabalho colaborativo, em que o diálogo indicará os caminhos para construção das relações; (2) estimular a curiosidade e o espírito investigativo sobre determinado problema ou contexto, de tal forma a possibilitar ao aluno um encontro com a realidade e se for o caso, sua transformação; (3) selecionar conteúdos que contribuam para o aperfeiçoamento da capacidade de observar, apreender e estabelecer relações entre as transformações que ocorrem e o contexto em que está inserido; (4) tornar transdisciplinar a abordagem do conjunto de conteúdos de modo que o aluno enriqueça a visão de conjunto das diversas inter-relações existentes sem descuidar da dimensão histórica; (5) dar a esse ensino uma dimensão mais humana e social sem perder sua especificidade; (6) construir uma metodologia capaz de oferecer condições para se implementarem práticas educativas que possam ser vivenciadas no cotidiano escolar dentro de uma perspectiva de construção do conhecimento e que estimulem a criatividade dos alunos. (Caderno de Educação em Direitos Humanos, p.51).

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH, p. 14), existem várias metodologias de ensino, na educação básica, que podem ser ativadas para a realização de uma educação em direitos e que podem ser contempladas no PPP, como projetos específicos:

- construir normas de disciplina e de organização da escola, com a participação direta dos/as estudantes;
- desenvolver projetos para discutir questões relacionadas à vida da comunidade, tais como problemas de saúde, saneamento básico, educação, moradia, poluição de rios e defesa do meio ambiente, transporte, entre outras;
- trazer para sala de aula exemplos de discriminações e preconceitos comuns na sociedade, a partir de situação-problema e discutir de forma a resolvê-las;
- tratar as datas comemorativas que permeiam o calendário escolar de forma articulada com os conteúdos dos Direitos Humanos de forma transversal, interdisciplinar e disciplinar;
- trabalhar os conteúdos curriculares integrando-os aos conteúdos da área de DH, através das diferentes linguagens, musical, corporal, teatral, literária, plástica, poética, entre outras, com metodologia ativa, participativa e problematizadora.

Desse modo, os Direitos Humanos se conectam com as propostas e práticas cotidianas escolares, dentro e fora da sala de aula, nas disciplinas escolares e em projetos interdisciplinares e/ou transversais. Mas, principalmente, compromete-se com a construção de uma proposta democratizante e emancipatória de educação e escola. Propostas e projetos que não se reduzem à lógica da reprodução acrítica da ordem social, ou da mera subordinação e naturalização do status quo.

Considerações finais

Discutimos neste texto a relação entre o PPP e os Direitos Humanos focalizando a ideia de que a escola precisa assegurar direitos e promover uma educação em Direitos Humanos. Pelo que vimos podemos considerar que uma escola que assegura Direitos Humanos e promove uma cultura de Direitos Humanos é aquela que educa em Direitos Humanos. Por isso, ainda que seja importante a escola assumir o dis-

curso dos Direitos Humanos em seu PPP, é evidente que isso não basta. Não é suficiente que a escola enuncie princípios gerais e incorpore ao texto do PPP o discurso sobre os Direitos Humanos. É preciso prever ações que assegurem os direitos e que promovam a educação para eles.

Por outro lado, as políticas neoliberais em andamento têm proposto que a escola deve elaborar e/ou redimensionar seu Projeto Político-Pedagógico anualmente, a partir da análise dos resultados dos exames e da avaliação das ações planejadas para o alcance das metas. Este vínculo do PPP com as metas de aprendizagem e desenvolvimento traduz novas preocupações da gestão educacional. A prática de estabelecer metas de aprendizagem e desenvolvimento tem sido adotada mais recentemente com a adesão do país a acordos internacionais que visam, em tese, melhorar a oferta e a qualidade da educação. Tais políticas parecem induzir que a principal missão ou função social da escola é assegurar o cumprimento de metas de aprendizagem, ou resultados educacionais medidos através de indicadores específicos de qualidade.

Mencionamos acima que estas políticas acirram as tensões entre tendências do planejamento assentadas no binômio autoritarismo-centralização, que fortalecem o controle dos processos educativos através de avaliações externas e definição de metas para as escolas; e algumas outras propostas, que apostam no planejamento como forma de exercício da autonomia, da democracia, da descentralização e no papel dos docentes como profissionais e intelectuais competentes para essa função.

Sabemos que a escola pública está sempre sujeita à interferência externa de órgãos da administração central, os quais prescrevem como ela deve se organizar, que currículo deve executar, que metas deve atingir. Como resultado elas pode se sentir desobrigada eticamente da responsabilidade pelo êxito de seu próprio trabalho, pois não depende dela a fixação de resultados a alcançar. Ela pode até ser eficientes, mas não terá necessariamente assumido um compromisso ético com o trabalho, afinal não estabeleceu compromissos a partir de ideais e propó-

sitos educativos compartilhados coletivamente. Por isso, na elaboração do PPP a escola teria uma oportunidade de recuperar um certo grau de autonomia e, principalmente, enunciar e se comprometer eticamente com princípios e valores educativos, propor uma avaliação circunstanciada de sua realidade e obrigar-se a ter objetivos e metas para seu trabalho pedagógico. Através do PPP a escola toma consciência dos principais problemas de sua realidade, identifica as possibilidades de solução, distribui e assume responsabilidades coletivas e individuais. O PPP traduziria o pacto educativo do coletivo da escola, seu compromisso com a comunidade, com sua função social, que vai além da transmissão de conhecimentos e certificação de aprendizagens.

Qual tendência prevalecerá? Não sabemos, mas certamente as divergências sobre o papel do PPP, o grau de autonomia da escola e o lugar que deve ser dado aos Direitos Humanos na escola, representam disputas mais profundas de projetos de futuro sobre a sociedade que queremos construir.

Referências bibliográficas

Caderno de Educação em Direitos Humanos. Disponível em: <http://www2.uesb.br/pedh/wp-content/uploads/2014/06/Diretrizes-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-em-Direitos-Humanos.pdf>. Acesso em 22/08/2015.

Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação em Direitos Humanos. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/pdf/ParecerhomologadoDiretrizesNacionaisEDH.pdf>. Acesso em 14/03/2017.

FERNANDEZ, Silvana Julia. Projeto Político-Pedagógico: questões Sobre o Planejamento na interseção das Políticas Públicas e o cotidiano escolar. 37ª *Reunião Nacional da ANPED* – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT05-3894.pdf>

- FUSARI, José Cerchi. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. In: *Série Ideias*, Número 8 - A Construção do Projeto de Ensino e a Avaliação. FDE, SEE/SP, 1998. Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf. Acesso em 14/05/2015.
- GOODSON, Ivor. *Heading for divorce: educational evidence and recent policy patterns*. Disponível em: <https://www.bera.ac.uk/blog/heading-for-divorce-educational-evidence-and-recent-policy-patterns>. Acesso em 13/01/2017.
- MARQUES, Luciana Rosa. O projeto político pedagógico e a construção da autonomia e da democracia na escola nas representações sociais dos conselheiros. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 577-597, agosto 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- NÓVOA, António. Evidentemente: histórias da educação. In: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4810/1/9789724142142.pdf>. Acesso em 14/05/2015
- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. SANTOS, Boaventura de Sousa. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em 22/08/2015.

V.A Escola frente aos Direitos Humanos

Marco Antonio de Oliveira

Como sugere Maria Victoria Benevides (BENEVIDES, 2015), o tema dos Direitos Humanos tem sido uma das questões caras à sociedade moderna. Suas origens remontam às mais distantes formas de organização das sociedades e ganham reforço político-jurídico na virada para a era moderna, nos primórdios das novas definições em torno das sociedades contratuais contemporâneas, cujos marcos estão relacionados aos direitos civis e à proteção ao indivíduo, às lutas pela emancipação política e à autonomia dos povos contra todo tipo de tirania e opressão. O tema dos Direitos Humanos está na moldura legal

dos ditos estados modernos, expressão jurídico-administrativa da forma mais acabada de estado liberal burguês. Cabe ressaltar, no entanto, que os direitos estão ainda fortemente restritos ao campo das intenções e ideais, longe de serem uma realidade e prática no interior da maioria das sociedades. No mundo ocidental seus princípios básicos estão relacionados aos direitos civis e políticos desde os tempos da Revolução Francesa (1789) ou, antes ainda, desde a Declaração de Independência dos Estados Unidos (1776) e da inglesa Petição de Direitos (1628). Em muitos casos figuram como utopia, ou por vezes são podados pelas mais tacanhas formas de expressões anti-democráticas. No que não é menos preocupante, ora restritos ao campo da legalidade jurídica, mas descolados da promoção de justiça social.

Assim como a concepção dos direitos civis, os Direitos Humanos fazem parte da essência da democracia moderna. E como requisito das sociedades democráticas, exige contínua participação social, implicados como estão em todo tipo de contingência social e política. São eles, os Direitos Humanos e os direitos civis, componentes indissociáveis a darem significado às sociedades democráticas. Em tais sociedades eles permeiam tanto as organizações políticas e jurídicas, quanto as educacionais. Podem estar refletidos nas práticas educacionais ou naquilo que as sociedades formulam como metas escolares a partir de seus programas de ensino. O sociólogo Alain Touraine indica que o conhecimento de uma sociedade passa tanto pelo conhecimento de sua organização jurídica, quanto de seus programas de ensino, o que exige, portanto, uma reflexão sobre seu componente educacional:

O espírito e organização de uma sociedade se manifestam da maneira mais clara nas suas regras jurídicas e nos seus programas de ensino. (...) a resposta à pergunta: Poderemos viver juntos ou, noutras palavras: Como poderemos combinar a liberdade do sujeito pessoal, o reconhecimento das diferenças culturais e as garantias institucionais que protegem esta liberdade e estas diferenças?, exige uma reflexão sobre a educação. (TOURAINE, 1997, p. 317).

No que concerne às percepções sociais, embora muito questionada e perdendo parte do seu encanto como instituição central na formação e desenvolvimento social dos indivíduos, a escola mantém-se como *locus* de referência primordial das demandas educacionais da maioria das sociedades modernas ou contratuais, permanecendo como pilar em prol desse mesmo desenvolvimento social e construção de direitos. A escola moderna, tal como a conhecemos hoje em dia em sua estrutura, funcionamento e práticas, no entender do educador espanhol J. Gimeno Sacristán não é “(...) fruto maduro, nutrido por uma filosofia concreta da educação, e sim um produto histórico criado pela sedimentação e amálgama de ideias diversas, interesses variados e práticas multiformes” (SACRISTÁN, 1999. p. 148). A escola moderna se caracteriza como campo de práticas multifacetadas, que vão muito além da aplicação de modos de pensar ou das teorias sobre a educação, como indica esse mesmo autor.

Para muitos autores a escola vive um momento de grandes questionamentos, em meio ao redemoinho de transformações e dilemas de nosso tempo. Como já constatava Alain Touraine, há muito os agentes diretamente envolvidos com a escola nutrem o sentimento de superação dessa instituição pelos meios de comunicação de massa, ou, como denominou, pela “escola paralela”. À época de sua reflexão, Touraine basicamente entendia serem esses meios personificados na televisão e nos riscos que representavam. A reflexão, apresentada há mais de vinte anos, figura ainda como atual para entender os dissabores da instituição escola vivenciados diretamente por seus agentes:

Como se estivesse na defensiva, observava o desmoronamento da cultura escolar, que obriga a renunciar à antiga concepção da instrução pública, e se sentia invadida por uma cultura da juventude à qual os professores são estranhos sobretudo quando, vindo a maioria das vezes da classe média, se veem confrontados com jovens pertencentes a um subproletariado (...). (TOURAINÉ, Op. Cit., p. 317)

Certamente podemos atualizar tal representação outrora personificada pela televisão, sem desconsiderar as mudanças significativas no perfil dos agentes escolares, muitos dos quais oriundos desse mesmo subproletariado. Acrescida hoje de desdobramentos potencializados pela internet e pela cultura das redes sociais *on-line*, permanece em grande medida o sentimento de superação da escola. Sentimento ora expresso por parte dos agentes escolares, ora manifesto em comunhão com a sociedade em geral, provocando um misto de perda e impotência em momento de mudança. O então “subproletariado”, composto pelos marginalizados do sistema produtivo, dá lugar a uma cultura jovem.

As formas manifestas dessa cultura estão permeadas pelo consumismo, fragmentação, pensamento e linguagem fugazes, algo como a dinâmica instantânea dos videocliques e das redes sociais. Também marcada pelo que o historiador Eric Hobsbawm e outros cientistas sociais chamam de presentismo, o viver em um tempo presente contínuo, sem estabelecer elo com o tempo passado. Passado considerado coisa ultrapassada, velharia. Vivendo sob a percepção de tempo presente contínuo, essa cultura jovem tem dificuldade em assumir a responsabilidade de compor projetos para o vindouro (HOBSBAWM, 1995, p.13).

Diante da percepção de intensas alterações processadas no mundo contemporâneo, tem-se cobrado da escola o mesmo grau de dinamismo e mudanças. Mudanças, por vezes, pressionadas pela tirania do novo, encarado, via de regra, como moderno, adequado, inovador, em contraposição ao considerado ultrapassado, arcaico supostamente inerente à dinâmica escolar. Cabe notar que a cultura escolar, diferente da cultura das redes sociais, é atravessada pela dinâmica moderada do tempo da prática pedagógica, que não se pode querer comparar aos ritmos fugazes das redes sociais, do consumo e do mercado, visto que deve estar em sintonia direta com a reflexão.

As cobranças à escola passam, então, não apenas pelas definições do “o quê e como ensinar”, que cultura transmitir, quais con-

teúdos curriculares contemplar, mas pelo seu próprio propósito de instituição formativa. Como resultado dos questionamentos, temos colocada a situação de incerteza entre os professores do que deve ser ensinado e qual a função da escola. Para o especialista em cultura escolar, Jean-Claude Forquin, haveria uma crise no que considera ser a função específica da escola: a transmissão cultural (FORQUIN, 1993).

Discutir sua dinâmica interna e como se dá a construção de saberes no seu interior passaria a ser, no entendimento de Forquin, fundamental nas relações que a escola estabelece com o contexto social mais amplo. No entanto, é preciso refletir sobre o próprio sentido da crise, para melhor compreensão do contexto atual em que se situa a escola, como sugerem os professores espanhóis Ramón Flecha e Iolanda Tortejada (FLECHA e TORTEJADA, 2000).

A reflexão sobre o sentido da crise, desenvolvida por Flecha e Tortejada, teve origem no panorama de final de século XX, que visava delinear perspectivas para o atual século. Nesse início de século XXI, a reflexão sobre a crise ainda é válida, em particular sobre um de seus propalados aspectos, a crise de valores que leva a escola de roldão:

(...) a crise de valores baseia-se em um discurso conservador que, mais do que considerar a imposição ou colonização da lógica sistêmica, postula o desaparecimento dos valores e culpa pela situação determinados coletivos, por exemplo, os jovens. Tal fato supõe a individualização das causas, a referência a situações anteriores supostamente melhores e a negação de uma mudança futura por parte dos agentes. No entanto, acreditamos que, se os valores estão em crise, não é porque estejam desaparecendo junto com a tradição, ou porque o sistema social imponha-se ao indivíduo. A crise surge pela inexistência de uma única forma de vida e pensamento, porque as tradições têm que se explicar e porque a informação não é um terreno restrito aos especialistas. Não é, pois, uma crise no sentido negativo que geralmente se atribui ao termo; por outro lado, os mais otimistas costumam viver as crises como um crescimento e não como uma catástrofe, assim como o risco e a incerteza.

za, característicos de uma sociedade reflexiva, fazem parte de nossas vidas. A sociedade atual caracteriza-se por estar sendo constantemente pensada. Nós, como sujeitos ativos em nossas interações sociais, agimos e pensamos, questionando-nos; não damos por certa e absoluta a realidade que nos rodeia, e sim sabemos da existência de outros contextos e outras práticas que põem “entre aspas” nossa normalidade. Constantemente, devemos filtrar a informação e envolvermo-nos na sociedade para sobreviver devido à pluralidade de formas de vida e maneiras de fazer. Devemos decidir constantemente entre opções possíveis, sabendo que aquilo de “para toda a vida” é algo que não acontece nem no trabalho e nem no casamento. (FLECHA e TORTEJADA, 2000. p. 25-6).

No sentido expresso, longe de ser paralisante, a crise força a escola ao movimento transformador, negando a paralisia ou a cultura viciante do queixume. Como alvo das políticas públicas, a escola segue como campo importante no delineamento de projetos de desenvolvimento social. A UNESCO tem expressado a importância da instituição escola em sua relação com as políticas públicas, direcionadas ao desenvolvimento socioeconômico. Em seu Relatório de Monitoramento Global de EPT (EDUCAÇÃO PARA TODOS) expôs as preocupações quanto às metas educacionais delineadas na Declaração de Dakar em 2000, reafirmando os compromissos assumidos pelos governos em Jomtien, Tailândia (Declaração Mundial de Educação para Todos e Todas, 1990). No entanto, a própria UNESCO considera essas metas declaradamente difíceis de serem atingidas em parte por serem oriundas das imposições formuladas pela lógica mercadológica e empresarial do grande capital às quais a própria UNESCO tem se submetido:

É provável que não se alcance a educação primária universal, por uma grande margem. O número de crianças fora da escola, em 2011, foi de 57 milhões, metade das quais viviam em países afetados por conflitos. Na África Subsaariana, apenas 23% das meninas pobres das áreas rurais completaram a educação primária até o final da década. Se persistirem as tendências re-

centes da região, os meninos mais ricos alcançarão a educação primária universal completa em 2021, enquanto as meninas mais pobres somente o conseguirão em 2086. (Relatório de Monitoramento Global de EPT 2013/4 <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654por.pdf> Acesso, 02/jan./2017).

Nesse cenário, chama atenção a situação dos grupos sociais historicamente alijados dos direitos fundamentais. No caso do relatório da UNESCO as meninas aparecem em clara desvantagem nas regiões mencionadas, quando não impedidas do acesso à educação em meio às culturas ou contextos político-sociais repressores. Em relatório mais recente as meninas ainda aparecem como grupo vulnerável, situação agravada pelas, de todo conhecidas, desigualdades sociais e econômicas:

Entre 2008 e 2014, a taxa de conclusão [escolar] primária era de 92% em países de renda média-alta, 84% em países de renda média-baixa, e 51% em países de renda baixa; nestes últimos, entre as meninas mais pobres, a taxa era de 25%. A taxa de conclusão do segundo nível da educação secundária era de 84% em países de renda alta, 43% de renda média-alta, 38% de renda média-baixa e 14% de renda baixa. Nem mesmo os mais ricos nos países de renda alta alcançaram a conclusão universal, com 93%. Em países de baixa renda, apenas 1% das meninas mais pobres concluíram o segundo nível da escola secundária. (Relatório de Monitoramento Global de EPT 2016 Resumo <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245745POR.pdf> Acesso 18/fev./2017)

Escola como campo de disputas

Em meio aos questionamentos e dilemas enfrentados a escola permanece sob permanentes ataques figurando não apenas como instituição promotora, mas como objeto de direito aí estando às lutas pelo *direito à escola*. Não por mera coincidência, têm aflorado as lutas de grupos ou segmentos sociais marginalizados que tentam fugir do lado sombrio das estatísticas, enfrentando todo tipo de violências e cerceamentos. A paquistanesa e ativista Malala Yousafzai aprendeu desde

cedo a enfrentar a intolerância e viu-se tornada símbolo de luta pelo direito à escola e educação por parte das mulheres. Determinada, a jovem ativista escancarou os temores dos extremistas que tentam impor seus ditames pela truculência:

Os extremistas estavam e estão assustados com livros e lápis. O poder da educação os assusta. Eles estão com medo das mulheres. O poder da voz das mulheres os assusta (Malala Yousafzai. Discurso ONU julho de 2013 <https://www.youtube.com/watch?v=PLKpqajRruQ> Acesso, 13/jan/2017.)

Por outro lado, os exemplos de ataques à possibilidade do outro se desenvolver pelo caminho da escolarização, deixam claro o lugar que a escola representa na promoção dos direitos, ao mesmo tempo, que figura como riscos aos regimes, grupos ou setores sociais conservadores, sectários ou anti-democráticos. Nos últimos anos têm proliferado os ataques às escolas por parte de grupos que visam impor suas crenças silenciando ou criminalizando professores. Por todo mundo e na América Latina em particular, assistimos ao avanço de uma onda de conservadorismo de grupos que veem na escola uma ameaça às suas crenças. É o que acontece no México do Partido Ação Nacional, que em 2016 ameaçou destruir livros didáticos que trouxessem a discussão sobre gênero.¹ Nesse mesmo ano e com o mesmo propósito acontecia uma marcha contra a “ideologia de gênero” pelas ruas de Bogotá.² No Brasil, os signatários do movimento Escola Sem Partido seguem a mesma lógica conservadora que estabelece uma sobreposição entre a educação familiar, seus princípios e valores, sobre a educação escolar. Nesse sentido pensam a escola como a serviço de uma educação privada de âmbito familiar, a partir de uma concepção padronizada de família: cristã, patriarcal e heterogênea.

1 Ver <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2016/08/05/propone-pan-de-nl-mutilar-libros-que-contengan-informacion-sexual> Acesso 18/fev./2017

2 Ver <http://www.elespectador.com/noticias/educacion/asi-fue-marcha-desato-cartilla-de-educacion-de-genero-d-galeria-648470>. Acesso 18/fev./2017.

Boa parte dos professores estaria a serviço da doutrinação contra esses pressupostos valores da “família brasileira”.

Em casos ainda mais extremos, encontramos grupos como Boko Haram (“a educação ocidental ou não islâmica é um pecado”, em tradução livre). Atuando na Nigéria, o Boko Haram tenta justificar suas ações violentas contra jovens estudantes e escolas, acreditando estarem as escolas supostamente a serviço de um mal, a disseminação de determinados valores anti-religiosos. Somando-se aos ataques contra as escolas, têm-se ainda as ações de grupos de narcotraficantes instalados nos aparelhos de estado ou a serviço de interesses e poderes locais, como o episódio no México do sequestro e assassinato de estudantes que haviam participado de protesto contra a situação em que se encontra a educação no país.³

Essa situação de seguidos ataques à escola e, sobretudo, ao que representa em relação à promoção de direitos, tem gerado ações inco-muns, mesmo inusitadas, como a reação de professoras paquistanesas. Após ataque de milicianos ligados ao grupo extremista Talibã a uma escola em Peshawar, Paquistão, resultando no assassinato de 150 crianças e professores, um grupo de professoras resolveu se armar e fazer treinamento militar para enfrentar os ataques de grupos extremistas.⁴ Apesar dos alertas de outros educadores para a imprudência e os riscos envolvidos nessa ação ela expõe a incapacidade, mesmo omissão, dos governos em dar proteção às escolas, professores e alunos tornados alvos da intolerância. O ato de desespero das professoras reforça a trágica situação de alvo direto, vivenciada pelas escolas em meio ao colapso social e carência de direitos mínimos.

3 Vide Anistia Internacional <https://anistia.org.br/noticias/mexico-falhas-governo-para-enfrentar-cri-se-de-direitos-humanos-pais/> Acesso, 13/jan./2017.

4 Vide reportagem em <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/02/professoras-do-paquistao-se-armam-e-aprendem-atirar-apos-massacre.html> Acesso, 13/jan./2017.

Mundo afora grupos armados, “forças de paz” e mesmo exércitos regulares, têm transformado salas de aula em bases militares. Lousas, carteiras, material escolar têm dado espaço a armamentos pesados, arames farpados, alunos recrutados à força. É o que denuncia a pesquisa feita por Bede Sheppard e Maria Laura Canineu membros da organização de defesa dos Direitos Humanos Human Rights Watch.⁵ Os riscos a que estudantes, professores e demais agentes escolares estão expostos são potencializados. Transformadas em verdadeiras bases militares, as escolas acabam, por extensão, virando alvos diretos de combatentes. As crianças e jovens, como chamam a atenção os pesquisadores da Human Rights Watch, ficam em meio ao fogo cruzado das operações militares e sentem na pele algo de inóspito no mundo.

No Brasil, a justificativa das dificuldades de famílias e escolas em lidar com jovens rebelados contra um mundo de pressões e cobranças, tem gerado o fenômeno dantesco da militarização de muitas escolas. Os argumentos para tal medida têm origem na suposta capacidade de militares de impor disciplina, em contraponto à considerada pouca eficiência das escolas, professores e famílias diante de ambiente escolar violento e indisciplina de crianças e adolescentes desregrados. Tal prática tem ganhado força, apesar das críticas de educadores, que apontam para o fato de que tais medidas acabam por se impor mais pelo medo que pela ação educativa, deixando de agir sobre as causas do problema e substituindo educadores por agentes de forças de segurança.

Espaço de promoção e negação/ exclusão de direitos: paradoxos da diversidade

Historicamente a escola tem exercido papel paradoxal. Se de um lado é reafirmada sua importância na promoção dos direitos fundamen-

5 SHEPPARD, Bede e CANINEU, Maria Laura. *Brasil: transformando bunkers em salas de aula*. <https://www.hrw.org/pt/news/2014/12/11/265361> Acesso 16/fevereiro/2017.

tais. De outro, a escola como principal agente institucional da educação, tem servido igualmente a fins discricionários, promovendo práticas de intolerância, cultivando preconceitos, reforçando desigualdades sociais, homogeneizando diversidades. Os exemplos de determinadas práticas voltadas não para promover, mas para estigmatizar indivíduos, grupos ou culturas igualmente se multiplicam no interior das escolas. Figuram como espécies de retratos sociais, presentes na sociedade mais ampla, por vezes tratados com a mesma carga de preconceitos pelas escolas. No caso brasileiro a escola traz as marcas de uma sociedade autoritária, originária do que Maria Victoria Benevides sintetizou como “longo período de escravidão, que significou exatamente a violação de todos os princípios de respeito à dignidade da pessoa humana” (BENEVIDES, 2000).

Embora produtora de uma cultura singular em suas especificidades, é preciso levar em consideração que essas mesmas especificidades escolares são permeadas por elementos externos em dinâmicas de acomodação, apropriações, adaptações, disputas. No Brasil, em diferentes momentos, a história mostra muitas dessas práticas escolares articuladas com políticas ou mesmo figurando como reproduções de modelos sociais permeados de autoritarismo. Nos anos de 1930 o sociólogo Gilberto Freyre descreveu os mecanismos de reprodução da ordem patriarcal e autoritária, herança do nosso passado colonial e escravista. No ambiente da Casa Grande, sofrendo todo tipo de violência a criança branca aprendia desde cedo o lugar social de mando a ela destinado na vida adulta. Gilberto Freyre nos contou como essa ordem senhorial autoritária fora arquitetada a partir da relação entre aquele que era, em tempos de escravidão, o brinquedo da criança branca filha da elite senhorial, o “moleque” escravo, também conhecido como “leva-pancadas”, ensinado a servir aquele que viria a ser o seu senhor. Enquanto se valia de seu “brinquedo”, o menino branco também aprendia metódica e pedagogicamente na própria carne a reproduzir as práticas de mando e violências da sociedade patriarcal:

E porque se supunha essa criatura estranha cheia de instinto de todos os pecados, com a tendência para a preguiça e a malícia, seu corpo era o mais castigado dentro de casa. Depois do corpo do escravo, naturalmente. Depois do corpo do moleque leva-pancada, que às vezes apanhava por ele e pelo menino branco. Mas o menino branco também apanhava. Era castigado pelo pai, pela mãe, pelo avô, pela avó, pelo padrinho, pela madrinha, pelo tio-padre, pela tia solteirona, pelo padre-mestre, pelo mestre-régio, pelo professor de Gramática. Castigado por uma sociedade de adultos em que o domínio sobre o escravo desenvolvia, junto com as responsabilidades de mando absoluto, o gosto de judiar também com o menino. O regime das casas-grandes continua a imperar, um tanto atenuado, nos sobrados. O domínio do pai sobre o filho menor – e mesmo maior – fôra no Brasil patriarcal aos seus limites ortodoxos: ao direito de matar. O patriarca tornara-se absoluto na administração da justiça de família, repetindo alguns pais, à sombra dos cajueiros de engenho, os gestos mais duros do patriarcalismo clássico: matar e mandar matar, não só os negros como os meninos e as moças brancas seus filhos (...) Essa pedagogia sádica exercida dentro das casas-grandes pelo patriarca, pelo tio-padre, pelo capelão, teve com a decadência do patriarcado rural seu prolongamento mais terrível nos colégios de padre e nas aulas dos mestres-régios. (...). Os pais autorizavam mestres e padres a exercerem sobre os meninos o poder patriarcal de castigá-los a vara de marmelo e a palmatória. (FREYRE, 1961. p.68-70)

A face repulsiva ou acolhedora da escola está diretamente relacionada ao seu contexto sociopolítico, nesse sentido como indicam Flecha e Tortajada “vir a ser uma coisa ou outra, ou algo diferente, é questão dos agentes envolvidos” (FLECHA e TORTAJADA, 2000. p. 29). Sendo assim as escolas e suas práticas são determinadas em grande medida pelos seus diferentes sujeitos e, em parte, pelas determinações e formulações dos agentes externos.

Entre os dois polos, o da promoção de direitos e o da marginalização/exclusão, as variantes são muitas para o vir a ser da escola. No Brasil, sob o polo da marginalização/exclusão, historicamente indígenas e ne-

gros tornaram-se alvos corriqueiros de práticas que pouco consideram seus valores, quando não os reprimem. Confundidos à massa da população marginalizada, indígenas e negros engrossam os números dos não adaptados ao processo de escolarização e, frequentemente, são atirados às estatísticas que tratam do fracasso escolar.

Os povos indígenas têm sido vítimas frequentes do processo de escolarização brasileiro. De um lado temos as dificuldades impostas pelo estado brasileiro quanto ao direito à escola dessa população. Somando-se a isso averíguam-se abordagens e práticas escolares que condenam a cultura e história indígenas ao desaparecimento, ao desconsiderarem seus valores e impor-lhes uma cultura contratual de matriz europeia.

A pluralidade de formas com que as culturas indígenas se apresentam impõe natural dificuldade de entendimento e trato dentro do universo escolar. Porém, via de regra, a diversidade que caracteriza essa riqueza de elementos culturais é reduzida e estigmatizada por práticas generalizantes e preconceitos que, por isso mesmo, esvaziam o necessário esforço de compreensão. Tal relação conturbada é em parte fruto de práticas constituídas a partir de visões distorcidas, reducionistas ou parciais sobre as populações indígenas presentes, por exemplo, em materiais didáticos e paradidáticos. No caso desses materiais ainda é possível averiguar definições redutoras sobre as populações indígenas, que as desqualificam pela ausência de certas instituições ou negação de determinados traços presentes na cultura ocidental.

A dificuldade das escolas, atestadas em práticas enviesadas e materiais didáticos de qualidade duvidosa, tem ligação direta com o histórico pouco amistoso das políticas públicas no trato dos povos indígenas. Nessa equação os direitos das populações indígenas têm sido solapados não apenas pela atuação de grupos sectários, mas pela própria ação do estado. Em 1910, foi criado o Serviço de Proteção aos Índios, antecessor da FUNAI, que expunha os paradoxos das relações entre o estado

nacional e os direitos da população indígena. Um dos motivos para a criação do SPI era a acusação de ser o estado brasileiro conivente com o assassinato indiscriminado de indígenas. Paradoxalmente a proposta do SPI era criar condições materiais para que os índios pudessem livremente progredir e ultrapassar o suposto estado animista em que viviam. Essa deveria ser a chave para integração da população indígena, seu acultramento, assimilação e consequente desaparecimento. Em 1967 o governo militar cria a FUNAI com funções mais burocratizadas e mantendo a política de acultramento do SPI.

Diante de tal retrospecto e, em alguns casos de permanência de ações de extermínios, acultramento e tentativas de tutela, encontram-se as grandes dificuldades enfrentadas pelos povos indígenas na luta por conquista de direitos de cidadania. Não por acaso, dados de meados dos anos de 1990 apontavam para o fato de o Brasil ser o país, em cenário americano, que apresentava a menor porcentagem de indígenas, embora as pesquisas indicassem o crescimento dessa população em território nacional (MELATTI, 2004).

Em contraposição ao histórico de negligências e violações de direitos, cabe ressaltar a importância das práticas que visam tornar os próprios indígenas sujeitos ativos das lutas por direitos. Práticas nessa direção se avolumam procurando dar sentido à atuação dos indígenas como sujeitos de direitos. Importante frisar que essas práticas partem em boa medida das próprias comunidades indígenas. Longe de serem práticas isoladas, têm adquirido força no cenário educacional brasileiro na luta pelos direitos. Como indicadores dessas práticas, observamos diferentes ações como o cuidado na formação e preparação de quadros indígenas. Na mesma direção vemos a preocupação com a preparação de materiais didáticos próprios visando à transmissão de valores, histórias, tradições e línguas. O esforço de entendimento e compreensão dos valores da sociedade nacional mais ampla, como forma de compreensão dos códigos que regem essa última para

permitir uma luta mais eficaz de preservação de direitos. Luta, por exemplo, contra práticas escolares de desaprendizado desses mesmos valores, história, tradições e língua.

Do ponto de vista das políticas públicas na promoção de direitos, valendo-se da instituição escolar, está a lei federal número 11.645, de 10 março de 2008⁶, que agregou à então obrigatoriedade do ensino de história da África e cultura afro-brasileira a história dos povos indígenas. Entre os propósitos da lei 11.645 estão as preocupações em relação às práticas escolares no trato dessas culturas. A existência da lei 11.645, como de sua predecessora, a Lei 10.639, deixa claro o quão pouco das culturas africana, afro-brasileira e indígena os escolares brasileiros aprendem e quanto tal desconhecimento dificulta a prática de uma cultura de alteridade em nossa sociedade.

Dentre os princípios herdados da lei anterior (lei 10.639) temos a questão da consciência política e histórica da diversidade, o fortalecimento de identidades e de direitos, bem como as ações educativas de combate ao racismo e à discriminação. Em linhas gerais, tais princípios visam conduzir à igualdade básica da pessoa humana como sujeito de direitos, à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que, em conjunto, constroem na sociedade brasileira sua história. Mais especificamente no tocante à população negra, a lei objetiva o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na nossa constituição histórica e cultural. A objetivação da superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros e os povos indígenas são comumente tratados. Nesse sentido a escola possui papel fundamental na execução desses princípios.

6 BRASIL, Lei 11.645. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-010/2008/lei/11645.htm Acesso 16/ junho/ 2015.

Como toda lei que visa estabelecer direitos, não pode ser tomada como garantia da materialização, concretude desses mesmos direitos. Dentre os temas contemporâneos, as referências culturais de matriz africana têm colocado a nu o quanto a escola tem igualmente servido a práticas pouco amistosas no trato das diferenças. A partir do meio social as diferentes questões relativas à cultura afro-brasileira transbordam para dentro e de dentro para fora das escolas. A professora de História da África da Universidade de São Paulo, Marina de Mello e Souza acredita que ao se abordar conteúdos que trazem para sala de aula a história da África e do Brasil africano, estamos cumprindo nossos grandes objetivos como educadores, quais sejam:

Levar a reflexão sobre a discriminação racial, valorizar a diversidade étnica, gerar debate, estimular valores e comportamentos de respeito, solidariedade e tolerância..., oportunidade de levantar a bandeira de combate ao racismo e às discriminações que atingem em particular a população negra, afro-brasileira ou afrodescendente. (SOUZA, 2007. p.7)

Ainda para Marina de Mello e Souza:

Elementos africanos estão na base da maioria das nossas manifestações culturais populares. Assim, quando falamos em mestiçagem do povo brasileiro, estamos nos referindo basicamente às misturas entre os africanos e os povos que eles encontraram aqui, principalmente portugueses e indígenas. Foi essa a mestiçagem que, apesar de atormentar as elites brasileiras que tentaram diluí-la com outras misturas, se impôs como consequência da importação de cerca de 5 milhões de africanos ao longo de mais de trezentos anos. (SOUZA, 2007. p.128)

Sem desconsiderar a importância da mestiçagem no processo de formação cultural brasileira, é igualmente importante, como sugere outro estudioso do tema, o antropólogo Kabengele Munanga, não tornar a mestiçagem em novo mito na formulação de uma pressuposta identidade nacional, uma espécie de “Nova Roma” como entendia Darcy Ribeiro (MUNANGA, 1999). Da mesma forma que o mito da democracia

racial, a construção da mestiçagem enquanto elemento articulador de tal identidade nacional promove o esvaziamento das especificidades da etnicidade negra. Em síntese poderíamos dizer que somos também um povo mestiço, ou mesmo predominantemente mestiço, sem que isso signifique a perda de especificidades próprias a determinados grupos ou segmentos sociais ou uma nova forma de homogeneização forçada das diferenças étnico-culturais.

Tal qual a ideologia da democracia racial, a construção da ideologia da mestiçagem não tem ajudado a romper o estigma sobre as manifestações culturais afro-brasileiras. Nesse sentido as manifestações da religiosidade de matrizes africanas têm sido alvo constante de ações discriminatórias, inclusive estimuladas por professores nas escolas. É o que deixa claro o relato colhido pela pesquisadora Stela Guedes Caputo:

Eu quero ser crente. Na escola só gostam dos alunos crentes!” Vi Luana Navarro crescer no terreiro da avó. Não houve um dia sequer que não a tenha visto feliz no candomblé, religião que sempre disse amar e desejar seguir. Quando *Yánsán* anunciou que ela seria sucessora da avó, seu destino no culto cobriu-se de honras. No dia 27 de setembro de 2007, depois de vivenciar com alegria uma noite inteira de festas, ela me disse que na escola começou a sentir vergonha de sua fé e que desejava escolher outra religião para ser aceita e amada na escola, tanto pelas professoras quanto pelos demais alunos e alunas (CAPUTO, 2012, p. 197)

O número de casos de ações discriminatórias como o acima relatado tem aumentado, na mesma proporção da expansão de antigas e novas crenças religiosas. No interior das escolas têm aflorado situações conflituosas advindas, por vezes, da tentativa de conversão de estudantes. Caso igualmente comum de intolerância são direcionados aos que comungam determinadas crenças ou simplesmente não professam qualquer tipo de credo religioso. Em grande medida, isso vem acontecendo devido ao aumento no número de educadores que se portam como missionários, a serviço desta ou daquela crença religiosa, fazendo de suas práticas pedagógicas verdadeiras pregações. Doutrinamen-

to acaba por se sobrepor ao ensino. Ao se confundir o espaço escolar público e leigo, com o espaço de culto, acaba-se interpondo a fé ao ensino e à produção de conhecimento. Abordagens crítico-reflexivas cujas referências provêm ou são geradas a partir do campo das ciências, das artes, da literatura, da filosofia acabam sendo deixadas em segundo plano. Os efeitos dessas práticas têm sido os mais nefastos para a educação, apenas ajudando a aumentar o número de casos de intolerância religiosa e assédio moral que se disseminam nas escolas, sepultando o necessário convívio e respeito à diversidade.

Essas práticas de não reconhecimento e negação do direito do outro de ser respeitado em seus valores, reforçam efeitos danosos. Efeitos que se traduzem em estigmas e geram sentimento de culpa entre as suas próprias vítimas, condenadas por julgamentos explícitos ou práticas implícitas cristalizadas que estão em hábitos e ritos do cotidiano escolar.

A prática dos Direitos Humanos

Entende-se aqui que as práticas escolares não estão isoladas, mas articuladas aos processos políticos, sociais e culturais mais amplos. Nas escolas, tem-se assistido a processos discricionários, ricocheteando com intensidade contra formas de respeito e convívio democrático. Diante de tantos desafios colocados no presente, uma pergunta a ser feita é como se valer da escola de forma a fazer prevalecer a construção de práticas de promoção dos direitos. O desafio é também fazer com que princípios pedagógicos saiam da mera abstração de concepções de direito e cidadania, como menciona Touraine (1997), e tornem-se ações efetivas de integração, participação, alteridade e sejam partes intrínsecas do universo escolar.

É importante que a prática escolar parta igualmente do princípio de que direito não é garantia, mas algo a ser conquistado, praticado continuamente. Em adjetivação “humanos”, muito menos pode ser visto como mero construto jurídico-legal, mas como prática social

que, portanto, pode ter na escola o seu meio de condução. Algo como pensar que todo cidadão têm direito à vida, à educação, à saúde, à escola, mas isso está longe de ser uma garantia. A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) vigente e a Constituição nacional sustentam o direito de todos os brasileiros à educação pública, gratuita e de qualidade. Mas isso ainda está longe de ser uma realidade, pelas dificuldades em se processar conjuntamente público, gratuidade e qualidade em sociedades como a brasileira, permeada mais de direitos juridicamente constituídos do que efetivamente praticados. Mesmo tendo acesso garantido à escola, isso não assegura a garantia dos direitos, como nos faz lembrar o filósofo húngaro István Mészáros, muito porque, a escola tem se tornado igualmente responsável pelo processo de exclusão social (MÉSZÁROS, 2005).

A prática pedagógica passa pela tarefa de lembrar e relembrar continuamente as obrigações quanto ao respeito, à proteção, à convivência, à promoção de direitos e assegurar que *permaneçam* como garantias. É igualmente necessária a percepção de que esse é um processo permanente, contínuo. É feito de idas e vindas, tentativas, erros e acertos, recomeços. Assim como os pais, tomados de voluntarismo, não tornam os filhos cidadãos durante o café da manhã, antes de levá-los à escola e se dirigirem ao trabalho, as escolas devem ser pensadas como agentes estimulantes de uma ação que é voltada para a vida. Como ação pedagógica a ser iniciada, como prática social sem prazo de validade.

Como reza a LDB no tocante aos princípios e fins da educação nacional, em seu artigo 2o., que a educação “se inspire nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” e que tenha por “finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania”⁷. E que a educação consiga igualmente desenvolver os princípios de:

7 LDB <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso, 27/jan./2015.

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas (LDB <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso, 27/jan./2015).

Contrapondo dois modelos educacionais, Touraine defende como princípio de educação e escola o reforço da liberdade do sujeito pessoal, a importância central da diversidade (histórica e cultural) e do reconhecimento do outro e a vontade de corrigir a desigualdade das situações e das oportunidades (TOURAINÉ, 1997). Esses princípios são pensados a partir do que denomina *escola do sujeito* em oposição ao modelo da educação clássica. Este último tratava de forma abstrata concepções como a de igualdade e cidadania, construindo “uma hierarquia social fundamentada no mérito” (TOURAINÉ, 1997). O considerado modelo *escola do sujeito* proposto por Touraine parte da observação das desigualdades de fato apresentadas e procura corrigi-las ativamente, o que pressupõe ação participativa. Elimina-se assim a visão idealista, em prol de visão e ação realistas. As concepções educacionais em torno da *escola do sujeito* não se restringem a promover no indivíduo a pertença a uma sociedade democrática. No entendimento de Touraine, a *escola do sujeito* busca pelo contrário atribuir papel ativo à democratização. Nesse sentido deve levar em conta as condições particulares e os problemas que os diferentes educandos vivenciam. Fato é que a *escola do sujeito* pensada por Touraine propõe acima de tudo um modelo, cujas práticas passam por ações de ressignificação propositivas do meio. Longe de apenas formular a integração do indivíduo, refutando o risco de formar capacitações, posteriormente tornadas obsoletas, que comprometeriam, mesmo invalidariam o princípio da formação integrativa do indivíduo. No atual momento vivido pelas escolas, diante de processos de mudanças aceleradas nas referências formativas e informativas, nas novas maneiras que se processam in-

formações e conhecimentos, buscar caminhos é inevitável. Tirante o bombardeio de questionamentos:

Uma empreitada destas pode não parecer apropriada num momento em que a escola se acha na defensiva, onde o mais urgente parece que é lutar contra o fracasso escolar, ou mesmo contra um conhecimento insuficiente da língua nacional, escrita ou falada. Esta objeção deve ser levada em conta, e pode-se esperar que os esforços desenvolvidos para resolver problemas precisos acarretarão por etapas sucessivas reflexões críticas e inovadoras mais gerais. Mas seria artificial opor esses dois tipos de esforços. Como vivemos em sociedades de mudança e de comunicação, mas também de dessocialização e isolacionismo, devemos consolidar a capacidade de cada pessoa para viver ativamente a mudança. Recorrendo apenas a princípios de ordem, nada mais fazemos senão aumentar a distância social entre aqueles que pertencem às categorias centrais e aqueles que vivem em zonas periféricas, dominadas pela insegurança e pela dependência.” (TOURAINÉ, *Op. Cit.*, p. 324)

É importante que a prática escolar siga insistindo no diálogo com a sociedade mais ampla. Ao mesmo tempo, que não se deixe cooptar por valores mercadológicos, individualistas, midiáticos, de fórmulas imediatistas de aparente sucesso. Da mesma forma, que sejam pensadas não apenas para ensinar conteúdos disciplinares, visando capacitações meritocráticas que reforcem hierarquizações socioculturais. Menos ainda, que permaneçam imobilizadas frente às mudanças e aos questionamentos do tempo presente, ou cedam a modismos fugazes. Que sejam práticas que se percebam como pertencentes a uma lógica própria, a um lugar singular de produção de saberes também singulares em dimensão dialógica com saberes externos, sociais. Os exemplos dessas práticas são muitos, discutindo e reforçando noções de direitos. Os exemplos fora do âmbito escolar também não são poucos e servem como fontes de inspiração. Essas práticas sociais podem ser tomadas de forma crítica, problematizadora, como estímulos na construção e consolidação de direitos ou práticas humanizadoras de convívio e tolerância.

As práticas escolares devem estar em permanente sintonia com os problemas colocados pelo tempo presente. Articular seus diferentes agentes em processo dialógico com o conjunto da sociedade possibilitará à escola transpor voluntarismos, valendo-se de práticas que permitam a sua transformação em “comunidades de aprendizagem”. Comunidades de aprendizagem cujo conceito parte dos princípios como o de educação integrada, participativa e permanente (FLECHA e TORTAJADA, 2000. p. 34). Em relação aos Direitos Humanos, a prática pedagógica pode tornar possível o reforço de uma educação humanizadora que auxilie a conectar direitos aos humanos.

Referências bibliográficas

- BRASIL. LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso, 27/jan./2015.
- BRASIL, Lei No. 11.645 de 10 de março de 2008, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso 16/junho/2015.
- CAPUTO, Stela Guedes. *Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de candomblé*. Rio de Janeiro: FAPERJ, Pallas, 2012.
- Declaração de Dakar. *Educação para Todos*. Senegal, Dakar, 2000. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos. USP, <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-dakar.html> Acesso, 02/fev./2015.
- BENEVIDES, Maria Victoria. *Educação em Direitos Humanos: de que se trata?* São Paulo, 2000. http://hottopos.com/convenit6/victoria.htm#_ftnref1 Acesso 29/julho/2015.
- FLECHA, Ramón e TORTAJADA, Iolanda. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In.: IMBERNÓN, Francisco (org.)

- A educação no século XXI. Os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Arte Médicas Sul, 2000.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREYRE, Gilberto. *Sobrados e Mucambos*. 3^a. Rio de Janeiro, José Olympio, 1961.
- HOBSBAWM, Eric J. *Sobre história*. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.
- MELATTI, Julio César. *População Indígena*. Brasília, Unb, 2004. (Série Antropologia, 345). <http://www.dan.unb.br/images/doc/Serie345empdf.pdf> Acesso 22/junho/2015
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo, Boitempo Editorial, 2005.
- MUNANGA, Kabengele. Mestiçagem como símbolo da identidade brasileira. In. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 1999.
- SHEPPARD, Bede e CANINEU, Maria Laura. *Brasil: Transformando Bunkers em salas de aula*. <https://www.hrw.org/pt/news/2014/12/11/265361> Acesso 16/fevereiro/2017.
- SOUZA, Marina de Mello e. *África e Brasil africano*. 2^a. São Paulo: Ática, 2007.
- TOURAINÉ, Alain. *Poderemos viver juntos?: iguais e diferentes*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- UNESCO. Relatório de Monitoramento Global de EPT 2013/4 <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654por.pdf> Acesso, 25/nov.(2014).
- _____. *Relatório de Monitoramento Global de EPT 2013/4*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654por.pdf> Acesso, 02/jan./2017.

_____. *Relatório de Monitoramento Global de EPT 2016 Resumo*.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245745POR.pdf>.
Acesso 18/fev./2017.

VI. Direitos Humanos e materiais didáticos

José Cássio Másculo

Neste artigo, será abordado o tema Direitos Humanos e materiais didáticos. Para tal, iniciaremos pela discussão sobre preconceitos resultantes da visão etnocêntrica e suas manifestações no processo educacional. Em seguida, analisaremos alguns livros e materiais didáticos para refletir sobre a veiculação de estereótipos e preconceitos, como o Programa Nacional do Livro Didático busca qualificar a produção didática e de que maneira ela pode contribuir para a construção da cidadania e valorização dos Direitos Humanos. Finalmente, abordaremos o uso dos meios de comunicação em sala de aula, tendo como

temática os Direitos Humanos e diferentes possibilidades de produção de materiais didáticos para a discussão sobre os Direitos Humanos na escola, tais como vídeo, fotos, livros didáticos, kits pedagógicos, grafites, produção de vídeo e programa de rádio com os estudantes.

Introdução

Infelizmente, ainda hoje são comuns em nossa sociedade manifestações de preconceito e intolerância em relação aos imigrantes e migrantes, a questões de natureza étnica, etária, de gênero e sexualidade.

Quando do aniversário de 458 anos da cidade de São Paulo, o site UOL publicou 35 imagens produzidas por diferentes cartunistas para homenagear a cidade. Entre elas encontramos o desenho do cartunista Pires, no qual “São Paulo carrega o Brasil” (figura 1). Essa ideia é recorrente em São Paulo desde a década de 1920.

Figural1. “O cartunista Pires mostrou São Paulo carregando o Brasil” 2012. Site UOL: http://entretenimento.uol.com.br/album/cartunistas_saopaulo_album.htm#fotoNav=28 visitado em: 17/02/2015



O discurso que “São Paulo carrega o Brasil nas costas”, presente na imagem ao lado (e que também está nas redes sociais, na mídia e até mesmo nas escolas), foi moldado historicamente e contém aspectos ideológicos e de natureza preconceituosa. Vale lembrar, por exemplo, que a ideia de “São Paulo carregando o Brasil” esteve presente, de forma indireta, em muitos livros didáticos quando estes abordavam a história dos bandeirantes. A esse respeito, Circe Bittencourt afirma que:

Na medida em que os discursos dos políticos paulistas determinavam que São Paulo ‘era a locomotiva do Brasil’, o foco do progresso, da modernização, a ‘tradição dos bandeirantes’ passou a incorporar ‘os valores de coragem, energia’, como explicativos do presente progressista. O bandeirismo continuava a moldar o ‘espírito do paulista’, omitindo-se nos discursos o imigrante e o migrante dos demais estados brasileiros, determinando que *trabalhador* era o paulista. (BITTENCOURT, 1990, p.186).

Portanto, expressões como “São Paulo, locomotiva do Brasil” e “São Paulo carregando o Brasil” foram construídas historicamente e ensinadas nas escolas a partir do *silenciamento*¹ sobre a história de diversos grupos.

Na história recente da humanidade, negar e silenciar outros povos e culturas muitas vezes extrapolou o campo dos discursos ideológicos, efetivando-se na eliminação física e concreta de pessoas. A ideia de “carregar” os *outros*, por exemplo, foi uma das expressões que esteve presente nas campanhas nazistas da década de 1930 contra deficientes físicos e mentais, como se pode ver no cartaz na foto abaixo (figura 2). Nele podem-se ler as frases: “Aqui você carrega” e “Um doente hereditário custa, ao chegar aos 60 anos de vida, até 50 mil marcos”.

1 O termo silenciamento remete-se ao texto de Santomé (2006), “As culturas negadas e silenciadas no currículo”.

Figura 2. Exposição a céu aberto chamada “Entre a propaganda e o terror” (Zwischen propaganda und terror), Berlim, 2012. (Acervo pessoal, Ana Paula Ferreira da Silva)



Atualmente conhecemos os desdobramentos dessa campanha e os horrores que representou para a humanidade a experiência nazista no século passado, tanto que o cartaz faz parte de uma exposição em Berlim intitulada “Entre a propaganda e o terror”, para que nos lembremos daquela barbárie e não permitamos que ela se repita.

Sobre esse período histórico, Adorno (1974), por exemplo, considera que o nazismo foi a expressão mais profunda da barbárie humana, levando-o a afirmar que, “para a educação, a exigência que Auschwitz não se repita é primordial”.

Essa preocupação de Adorno, de certa forma, foi contemplada na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1998. Assim, os PCNs apontam para a necessidade da construção de uma sociedade democrática, solidária e que respeite a diversidade, tendo tal meta como destaque já nos primeiros objetivos para o Ensino Fundamental, indicando que os alunos sejam capazes de:

compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito. (BRASIL, PCNs – Terceiro e Quarto Ciclo do Ensino Fundamental - Introdução, 1998, p.55).

No entanto, apesar de presente nos PCNs desde 1998, percebe-se ainda uma grande dificuldade das pessoas em conviver com o outro. Evidentemente há uma distância considerável na intenção do autor que produziu a imagem de “São Paulo carregando o Brasil” e o cartaz nazista. Porém, nos dois casos estão registradas visões preconceituosas em relação aos que são “diferentes” de seus autores.

Dessa maneira, consideramos que o objetivo listado nos PCNs ainda representa um desafio importante para as escolas e educadores: como fazer com que esse objetivo transforme-se em efetivo aprendizado para os alunos e se materialize enquanto prática social? Qual o papel que os materiais didáticos exercem na construção desse objetivo? Quais materiais didáticos educadores e alunos podem construir para discutir esse tema na escola e na comunidade?

Sobre a questão dos materiais didáticos, por exemplo, é importante lembrar que o cartaz da propaganda nazista não foi produzido para uso escolar, porém ele foi utilizado para diferentes funções didáticas: na época, teve a função de “convencer” o povo alemão das ideias nazistas; exibi-lo em uma exposição nos dias atuais exerce a função de nos ilustrar o que foi o período nazista; e utilizá-lo como objeto de análise neste texto torna-o parte de um recurso didático. Da mesma forma, a primeira imagem representava apenas a ideia do cartunista sobre a *cidade*² que pretendia homenagear, porém, ao ser veiculado em um site, produz um efeito de transmissão das ideias de seu autor, que, de certa forma, assume papel

2 Detalhe: a “homenagem” era destinada à cidade de São Paulo, porém, no desenho, o mapa que representa a cabeça do personagem é do estado de São Paulo e não da cidade.

semelhante ao que os cartazes publicitários e imagens televisivas exercem sobre a população.

Atualmente vivemos em uma sociedade na qual o apelo imagético nos envolve de maneira sem precedentes na história, levando-nos a refletir sobre o uso dos recursos audiovisuais como material didático para a discussão sobre os Direitos Humanos na escola.

Etnocentrismo e Direitos Humanos: coexistência com as diferenças e educação

A convivência com o “outro” provoca reações em determinados grupos sociais (ou pessoas) que podem ir do preconceito manifestado em suas opiniões até a negação do direito de existência do outro, como o extermínio em massa nos campos de concentração na Segunda Guerra Mundial.

Segundo Thomaz (1995, p.427), “a cultura se refere à capacidade que os seres humanos têm de dar significado às suas ações e ao mundo que os rodeia” e ela é compartilhada pelos indivíduos de um mesmo grupo. Dessa frase apreendemos que todos os grupos sociais possuem cultura. Culturas diferentes umas das outras e não ausência de cultura a ser preenchida pelos “povos mais cultos”. Isso parece claro quando, na escola, defendemos a ideia de pluralidade cultural e respeito à diversidade. Porém, será que os materiais didáticos contemplam essa pluralidade e diversidade? Quando contemplam, como educadores e alunos lidam com esses materiais, uma vez que também pertencem a um grupo social e defendem valores reproduzidos culturalmente em seu interior?

O estranhamento diante de uma cultura diferente faz parte da natureza dos grupos sociais, uma vez que avaliamos os costumes dos outros a partir dos elementos da nossa própria cultura. Ainda de acordo com Thomaz (1995), esse estranhamento é definido como etnocentrismo:

O etnocentrismo consiste, pois, em julgar como “certo” ou “errado”, “feio” ou “bonito”, “normal” ou “anormal” os comportamentos e as formas de ver o mundo dos outros povos a partir dos próprios padrões culturais. O etnocentrismo pode consistir numa desqualificação de práticas alienígenas, mas também na própria negação da humanidade do outro. (p.431)

Achar, por exemplo, que os índios do litoral brasileiro, no período colonial, foram ingênuos ao trocarem pau-brasil por espelinhos e outros objetos de pouco valor, trata-se de um olhar etnocêntrico. Pau-brasil era uma mercadoria de grande valor econômico na sociedade europeia e não para os povos que habitavam o território hoje conhecido como Brasil. Provavelmente, os indígenas também estranharam ações e interesses dos portugueses, mas isso não foi considerado e durante muito tempo índios foram chamados de ingênuos em livros didáticos e salas de aulas.

Também podemos citar como exemplo de preconceitos gerados pelo etnocentrismo a discriminação às práticas religiosas afrodescendentes em nosso país. Essas práticas sofrem constantes discriminações por parte de outros grupos religiosos e praticamente estiveram ausentes dos livros didáticos até a promulgação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que determinam o ensino da história e cultura da África, dos afrodescendentes e dos povos indígenas.

Para Thomaz (1995), uma das consequências mais terríveis do etnocentrismo ocorre quando práticas culturais de um determinado grupo passam “a servir de pretexto para a eliminação física, moral ou cultural do *outro*”, como, por exemplo, as ideias nazistas defendidas no cartaz que analisamos na introdução. Esse processo de eliminação do outro é denominado genocídio.

Além dos genocídios, como os ocorridos durante a Segunda Guerra, na Guerra da Bósnia ou em vários conflitos étnicos no continente africano, outra consequência do etnocentrismo, segundo Thomaz (1995), é o etnocídio:

O etnocídio consiste na destruição sistemática das diferentes culturas indígenas, destruição esta que se intensificou após a independência dos Estados americanos: tratava-se de transformar o índio num nacional - num brasileiro, argentino, mexicano, etc. - mediante a eliminação de suas manifestações culturais e a assimilação das massas nativas na cultura nacional que se formava (p.435).

Para eliminar as manifestações culturais e transformar o nativo em um nacional, a escola, durante muitos anos, cumpriu um papel decisivo ao assumir a função de transmissora da cultura que se pretendia hegemônica. Veja, por exemplo, o que um livro didático de “primeiras noções de Ciências Físicas e Naturais” dizia a respeito dos índios em 1929:

Encontram-se ainda, na América do Norte, os vestígios de outra raça que diminui cada dia, e talvez haja de desaparecer em um porvir pouco afastado. Os indivíduos que a compõem são designados sob o nome de Pelles-Vermelhas (FTD, 1929, p.5).

Sobre essa questão, o documentário “Escolarizando o mundo – o último fardo do homem branco”, produzido em 2011, discute como o modelo de educação ocidental foi utilizado como forma de colonização e homogeneização cultural. A maior parte das imagens e entrevistas ocorreram na Índia contemporânea e nos faz refletir como, ainda hoje, o modelo da sociedade moderna e industrial se impõe pela prática de uma educação homogênea.

Santomé (2006), ao discutir os currículos espanhóis, relaciona algumas vozes ausentes na cultura escolar de seu país: “as culturas das nações do Estado espanhol”; “as culturas infantis, juvenis e da terceira idade”; as etnias minoritárias ou sem poder”; “o mundo feminino”; “as sexualidades lésbicas e homossexual”; “a classe trabalhadora e o mundo das pessoas pobres”; “o mundo rural e litorâneo”; “as pessoas com deficiências físicas e ou psíquicas” e “as vozes do terceiro mundo”. Com exceção da primeira, própria daquele país, podemos afirmar que são as mesmas vozes e culturas silenciadas no currículo

brasileiro. E se elas não estão nos currículos escolares, também não estão nos materiais didáticos.

Assim, seja pela imposição de uma cultura, seja pelo silenciamento de outras, o modo de vida da sociedade moderna e industrial se impôs, entre outros meios, pela escolarização.

Nas últimas décadas, a discussão sobre a pluralidade cultural e o respeito à diversidade avançou em nosso país. Desde 1998 essas questões estão presentes nos PCNs, em leis como as mencionadas anteriormente, que determinam o ensino da História e da cultura da África, dos afrodescendentes e dos povos indígenas. Com o Programa Nacional do Livro Didático, desde 1995 livros escolares passam por um processo de avaliação que exclui do catálogo do Ministério da Educação (MEC) obras que possuam erros conceituais ou preconceitos. No entanto, a cultura escolar ainda oferece resistência à diversidade e à pluralidade cultural. Da leitura de Santomé (2006), por exemplo, destacamos duas culturas pouco exploradas na escola: as infantis e as juvenis. De fato, se observarmos, veremos que em nossas escolas professores trabalham com crianças e jovens, mas a cultura e história ensinada é a do mundo adulto. Na formação inicial de professores, por exemplo, estuda-se a história das crianças porque elas serão os alunos dos futuros professores, mas ao se ensinar história nas escolas, a história das crianças não está presente. Da mesma forma, o grafite, de forte apelo ao público juvenil, não é estudado como manifestação artística. A esse respeito, Santomé (2006) nos lembra que no início as obras de Picasso não eram consideradas arte e hoje ninguém discute sua presença nos currículos escolares.³

Uma sociedade que pretende coexistir com grupos sociais para além de suas fronteiras, que respeite a diversidade cultural, que respeite

3 Curiosamente, em um dos grafites realizados em 2015 na Avenida 23 de Maio, em São Paulo, Picasso havia sido retratado segurando um rolo de pintura. (ver foto em: <http://geekness.com.br/mural-de-grafite-na-23-de-maio>). Esse grafite foi apagado pela prefeitura da cidade em janeiro de 2017.

os Direitos Humanos, tem que ter uma educação na qual, parafraseando Santomé (2006), sejam ouvidas as vozes das crianças, dos jovens e dos idosos, das etnias minoritárias ou sem poder, das mulheres, dos homossexuais, dos trabalhadores e das pessoas pobres, do mundo rural e litorâneo e das pessoas com deficiências físicas ou psíquicas. É imperativo que tenhamos uma educação na qual essas culturas façam parte de seus conteúdos escolares e materiais didáticos, não apenas como um apêndice ou um complemento exótico, um pequeno espaço para o “dia do índio”, “da consciência negra”, “feira das culturas” etc. e, nos demais dias do ano, segue-se com o conteúdo culturalmente constituído como “tradicional”, “normal” ou “regular”.

Materiais didáticos e Direitos Humanos: a reprodução de estereótipos e preconceitos nos livros didáticos

Se considerarmos a definição de materiais didáticos presente nos PCNs, teremos que:

[...] são materiais didáticos tanto os elaborados especificamente para o trabalho de sala de aula – livros-manuais, apostilas e vídeos –, como, também, os não produzidos para este fim, mas que são utilizados pelo professor para criar situações de ensino (BRASIL, 1998, p. 79).

Como mencionado anteriormente, as imagens que analisamos na introdução deste texto, por exemplo, tornaram-se materiais didáticos, embora inicialmente tenham sido produzidos para outros fins.

Na imagem a baixo temos um painel pintado pelo artista Kobra, na esquina da Rua Maria Antônia com a Rua da Consolação (São Paulo-SP) (Figura 3). Trata-se de um grafite, no qual o autor critica a construção da usina hidrelétrica de Belo Monte/PA por colocar em risco a sobrevivência de povos indígenas daquela região. Se algum professor utilizar essa imagem na sala de aula para analisá-la, desencadear uma

discussão sobre Belo Monte ou estudar a arte do grafite, este painel irá se tornar um material didático.

Figura 3. Grafite na esquina da Rua Maria Antonia com a Rua da Consolação – São Paulo – SP. – Foto: Másculo (2015). Grafite na esquina da Rua Maria Antonia com a Rua da Consolação – São Paulo – SP. – Foto: Másculo (2015).



Se considerarmos o tema Direitos Humanos, o painel em questão seria um excelente material para se discutir os direitos indígenas, o direito à terra, o direito à vida, o direito à arte e à cultura juvenil.

Dessa forma, assim como esse painel, há uma infinidade de recursos a serem explorados em sala de aula que não foram produzidos com a intenção de se tornarem materiais didáticos. Tanto que atualmente já existe uma produção considerável de obras destinadas aos professores sobre o uso de música, jornais, fotos e filmes na sala de aula.

Dentre os recursos produzidos especificamente para uso em sala de aula, o livro didático ocupa um papel de destaque. Desde o século XIX esse material tem recebido especial atenção das editoras brasileiras, destacando-se, no século XX, como um dos principais recursos

didáticos presente nas salas de aulas brasileiras. Nesse material estão presentes conteúdos a serem ensinados, exercícios para alunos e, em alguns casos, instruções para ensino das disciplinas⁴. Por esse motivo, há algum tempo no Brasil vêm sendo realizadas pesquisas acadêmicas tendo como objeto de estudo o livro didático, e o número de pesquisas aumentou significativamente nas últimas décadas.⁵

Tendo em vista esse número significativo de pesquisas sobre livros didáticos, nos é possível analisar um pouco os mecanismos de reprodução de preconceitos e violação de direitos nesses materiais, percepção das diversidades e veiculação de estereótipos e preconceitos nas imagens,

4 O livro didático também foi um importante suporte da organização das práticas escolares. Quando ele não existia, cada aluno devia trazer de sua casa algo escrito – manuscrito ou impresso – que pudesse servir de material de ensino, e este era necessariamente individualizado. A adoção, entre outros materiais, do livro didático único para uma turma inteira possibilitaria o ensino simultâneo, pelo qual muitos passaram a estudar uma mesma matéria ao mesmo tempo (Hébrard, 2000, apud Munakata, 2001, p.91).

5 Em 1993, quando Circe Bittencourt (1993) defendeu a sua tese sobre livro didático, os trabalhos acadêmicos brasileiros sobre o tema, publicados nos anos 1970 e 1980, não passavam de quase 50 títulos. Destes, uma parcela significativa destinava-se a condenar a ideologia (burguesa) subjacente aos livros utilizados na escola (MUNAKATA, 1998). Daquela época em diante, porém, o número das pesquisas sobre essa modalidade de material escolar não tem parado de crescer: 22 títulos entre 1993 e 1995; 29 em 1996; 26 em 1997; 63 em 1998; 79 em 1999; e 46 em 2000. O expressivo número referente a 1999 pode ser tributado à realização, naquele ano, na Universidade do Minho (Portugal), do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares: Manuais Escolares – Estatuto, Funções, História, com a participação de vários pesquisadores brasileiros (CASTRO et al., 1999). Como este, começaram a se organizar eventos específicos sobre o tema, caso do Simpósio Internacional “Livro Didático: Educação e História”, realizado na Universidade de São Paulo, em 2007; sessões especiais sobre o tema passaram a ser abrigadas nos eventos das grandes áreas. Centros, núcleos e projetos de pesquisa sobre o tema também foram se constituindo nos programas de pós-graduação das diferentes áreas (educação, letras, história, matemática etc.). O resultado disso é a surpreendente cifra de cerca de 800 trabalhos sobre o livro didático produzidos de 2001 a 2011 (MUNAKATA, 2012, p.181).

ilustrações e textos. Outra questão que as pesquisas nos permitem verificar são os avanços obtidos como o Programa Nacional do Livro Didático.

Livros didáticos

Antes de se considerar os conteúdos dos livros didáticos, é importante destacar o valor simbólico que eles assumem em nossa sociedade. Segundo os PCNs de História:

[...] é preciso reconhecer, diante da realidade brasileira que, muitas vezes, os livros ou manuais didáticos são os únicos materiais de leitura e de acesso de grande parte da população às informações históricas. Cumprem uma função social importante na difusão do saber letrado, da cultura e da História do Brasil e dos povos. Simbolicamente, os livros distinguem nas ruas das cidades e nas estradas aqueles que são estudantes. Nos deslocamentos da casa para a escola ou da escola para o trabalho garantem, assim, a segurança de crianças, jovens e adultos, por portarem um símbolo de comportamento valorizado socialmente. (BRASIL, 1998. p. 81).

Símbolo que também, num passado recente, representou acesso ao “progresso” e à “civilização”. A esse respeito, o documentário “Escolarizando o mundo” apresenta uma imagem que ilustra o poder simbólico do livro didático: trata-se de uma pintura de 1872 chamada “Progresso Americano”. Nela, a figura feminina, seguida por colonos brancos, segura um livro escolar. Ao assistir ao documentário, verifica-se que essa imagem foi produzida em um contexto de criação de escolas indígenas para impor aos nativos a cultura do branco.

O livro didático, com poder simbólico tão forte, também serviu para difundir ideias racistas e higienistas no Brasil do início do século XX. Por esse motivo, é importante analisarmos alguns livros didáticos daquela época para compreendermos como essas ideias eram difundidas nas escolas.

Livros didáticos e a reprodução de estereótipos e preconceitos

Até o início dos anos 1990, boa parte das pesquisas sobre livros didáticos concentrou-se em estudar o caráter ideológico desse material escolar. O foco das pesquisas daquele período se sustentava, em parte, porque, antes das avaliações do PNLD, era possível encontrar, com certa regularidade, imagens e textos que reproduziam estereótipos e preconceitos nos livros didáticos. Uma pesquisa sobre o termo “raças”, no acervo da Biblioteca do Livro Didático – Livres, resultará, por exemplo, na seleção de alguns exemplares do período de 1900 a 1995 que ilustram essa questão.

Entre as bibliotecas que organizam acervos de livros didáticos encontra-se a Biblioteca do Livro Didático da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Quando da organização inicial do acervo dessa biblioteca, o pesquisador Marco Antônio de Oliveira selecionou algumas imagens e textos de livros didáticos, de 1920 a 1992, nos quais estavam presentes as “raças humanas”. Apresentamos aqui algumas dessas imagens e textos para ilustrar como ideias racistas, preconceitos e estereótipos eram difundidos por meio de livros didáticos.

Um desses livros foi o editado pela FTD, em 1929, *Primeiras Noções de Ciências Physicas e Naturaes para uso das escolas*. Seu conteúdo divide-se em História Natural, Física e Química. Na primeira parte, ao estudar o “Homem”, apresenta descrições sobre “as raças humanas”.

Chama atenção nesse livro a frase em sua capa: “Muitas estampas ilustram o texto”. Imagens ilustrando o texto foram um dos elementos que caracterizaram os livros didáticos no século XX, sendo que, com os avanços na área gráfica, essas imagens tornaram-se, com o tempo, coloridas e predominantes.

Figura 4. Reprodução parcial de página do livro *Primeiras noções de sciencias physicas e naturaes*: FTD, 1929, p.5



Nesse livro, a estampa que ilustrava o texto sobre as “raças humanas” era a figura a cima e, no texto, encontrava-se a seguinte definição para “raça branca” (figura 4):

As raças humanas – A *Escritura Sagrada* ensina que a humanidade inteira, tal como existe e povoa atualmente a terra, descende de um casal único, Adão e Eva. (...) A raça branca ou caucásio tem por caracteres a brancura da tez, o oval da face, o comprimento e finura do cabelo. Os brancos têm geralmente o nariz aquilino, dentes verticais e barba muito densa. São inteligentes e sua influência estende-se sobre todo o globo terrestre (FTD, 1929, p.4).

Evidentemente, uma justificativa ideológica para o imperialismo que ocorria naquele período histórico. Se o texto atribuía ao branco a inteligência, a figura reforçava estereótipos sobre o “pele vermelha”, as “raças amarela” e “preta”. Observe, ainda, que o negro é o único desenhado de perfil, provavelmente para salientar traços físicos que o autor utilizou para descrever a “raça preta ou africana”:

[...] caracteriza-se pelo nariz achatado, lábios espessos e salientes, cabelos encarapinhados e dentes oblíquos para frente. Essa raça povoa sobretudo a África central, a Austrália e a Guiné (FTD, 1929, p.5)

Esse tipo de descrição sobre “raças humanas” também foi encontrado em livros da década de 1930, como o livro de Geografia de Veiga Cabral, publicado pela Livraria Jacintho, pela primeira vez em 1933, sendo que em 1940 encontrava-se na 8ª edição.

Um detalhe importante é o fato de que Veiga Cabral foi professor no Instituto de Educação do Distrito Federal. Esse Instituto, no período, formava os normalistas que iriam lecionar para as crianças do antigo primário.

Esse livro apresentava a seguinte definição e ilustração para a “raça negra” (figura 5):

RAÇA NEGRA: A raça negra ou etiópica caracteriza-se pela pele preta, a fronte convexa, ângulo facial pouco aberto, nariz achatado, beiços grossos, cabelos pretos e encarapinhados, barba enfezada, maxilas proeminentes e a inteligência pouco desenvolvida (CABRAL, 1934, p.23).

Figura 5. Reprodução parcial da página 23 do livro *Terceiro Ano de Geografia*, Cabral, 1940



Crianças negras estudarem nesses livros. Da mesma forma, professores foram formados em livros nos quais se dizia que “os brancos eram inteligentes” e que “os negros tinham a inteligência pouco desenvolvida”. Era o racismo sendo ensinado nas escolas e na formação de professores.

Já nos anos de 1950, depois de a humanidade vivenciar os horrores da Segunda Guerra Mundial e de ser publicada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, expressões como as descritas acima perdem espaço nos livros didáticos. No livro de Geografia da FTD de 1954 (figura 6), por exemplo, o texto afirma que:

Todos os homens da Terra não são fisicamente iguais. Uns têm a pele branca, outros a pele amarela e outros ainda a pele preta [...] Perante Deus todos os homens são iguais: brancos, amarelos e negros e Ele quer que nos amemos como irmãos. (FTD, 1954, p. 19)

Figura 6. Reprodução parcial da página 19 do livro *Geografia*, FTD, 1954.



Apesar do texto não adjetivar nenhuma das “raças” como “inteligente” ou com a “inteligência pouco desenvolvida” e afirmar que devemos nos amar como irmãos, observa-se que o indígena, que estava presente na ilustração de 1929, desapareceu na ilustração desse livro.

Como vimos anteriormente, o etnocídio consiste em eliminar a cultura de um povo, e uma das formas disso se realizar é silenciando sua história e cultura.

Portanto, se por um lado as teorias racistas perdem espaço enquanto “produção científica”, o racismo permanece como marca de nossa sociedade. A ideia de “branqueamento” da população brasileira, por exemplo, estende-se até os anos 1950, fato que também pode ser constatado no livro didático *Geografia Humana do Brasil*, de Aroldo de Azevedo, publicado em 1956. Nesse livro encontra-se a gravura de um menino com a seguinte legenda (figura 7):

O Brasil de amanhã. A maioria da população brasileira descende próxima ou remotamente de europeus de cor branca, a exemplo do adolescente que a gravura nos mostra (...) Essa predominância tende a tornar-se, com o tempo, cada vez maior. (Aroldo de Azevedo, *Geografia Humana do Brasil*. 3º col. 1956).

Figura 7. Reprodução parcial da página 113 do livro *Geografia Humana do Brasil*. Azevedo, 1956.



Com as conquistas dos movimentos sociais e de combate ao racismo, a partir da década de 1980, sobretudo após a Constituição de 1988, começou a se tornar uma preocupação crescente nas escolas a seleção de materiais que contemplem a diversidade étnica e cultural brasileira. Consequentemente, as editoras também passam a atender a essa demanda. Porém, considerando-se as etapas de produção de um livro didático e as inúmeras pessoas envolvidas, ainda nos anos 1990 era possível encontrar livros com bons textos, mas que em suas ilustrações reproduziam estereótipos. Como, por exemplo, em um livro de Geografia de 1991, no qual o ilustrador inseriu a seguinte gravura no capítulo intitulado “um país de mestiços” (figura 8):

Figura 8. Reprodução parcial da p. 50, *Geografia 6*. Albino, 1991.



Essa gravura, que reproduz uma visão estereotipada dos povos africanos como canibais, esteve presente nos cinemas das décadas de 1930 a 1960 e ainda hoje é reproduzida em comerciais de televisão, como a

peça publicitária dos Postos Ipiranga, veiculada recentemente, na qual um branco “apaixonado por tribos de pigmeus africanos” é assado por eles na “hora do lanche”.⁶

A partir de meados dos anos 1990, com as avaliações dos livros didáticos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do MEC, ocorre um avanço significativo para que preconceitos e estereótipos não sejam reproduzidos nesses materiais didáticos, uma vez que este é um dos critérios de exclusão do catálogo enviado às escolas para escolha por parte dos professores.

Porém, apesar dos avanços no combate à presença de estereótipos e preconceitos nos livros didáticos, ainda se constata a ausência da história e cultura da África, dos afrodescendentes e povos indígenas nos currículos escolares e materiais didáticos. Por esse motivo, a Lei 11.645/08 tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no Ensino Fundamental e Médio.⁷

Programa Nacional do Livro Didático: Avaliação pedagógica das obras e os Direitos Humanos: limites e possibilidades

Em 1985 o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) com o objetivo de fornecer material didático aos alunos carentes e, a partir de 1995, esse programa

6 Disponível em: <https://youtu.be/iigpE71byAw> (Visitado em 25/02/2017).

7 No documentário *Atlântico Negro: na rota dos orixás*, produzido em 1998, há vários elementos da história e da cultura afro-brasileira. Nele, encontramos, por exemplo, uma comunidade no Benin que se identifica como brasileiros. Poucas pessoas que assistem ao documentário conheciam esse grupo. Eles são descendentes de pessoas escravizadas que retornaram ao continente africano ou de mercadores que lá estabeleceram uma comunidade com características próprias. Esse grupo é conhecido como “Agudá”. Por que não estudamos em nossas escolas a história de um grupo social tão ligado à nossa história?

passou a contar com uma avaliação governamental dos livros, aquisição universal e distribuição planejada para todas as escolas públicas do Brasil. Com a criação de um sistema de avaliação pedagógica, os livros didáticos passaram a receber uma classificação e a compor um catálogo enviado às escolas para orientar a escolha dos professores. Cabe ressaltar, como já mencionado anteriormente, que erros conceituais e a presença de preconceitos ou de publicidade excluem a obra do catálogo e, consequentemente, da possibilidade de compra por parte do MEC.

Com relação às questões éticas e de cidadania, em uma das avaliações, por exemplo, foi verificado se a obra tratava adequadamente as ocupações e profissões, a diversidade de gênero, a importância da história e da cultura dos povos indígenas no Brasil, a história, a cultura e a imagem de afro-brasileiros e afro-brasileiras, se reconhecia e respeitava a diversidade dos modos de vida das populações do campo, se valorizava e tratava adequadamente o idoso, as questões socioambientais, se respeitava o caráter laico e democrático do ensino público e se estava isenta de doutrinação e veiculação de publicidade, além de uma série de outras questões didático-pedagógicas.

Excluídas as obras com erros conceituais, preconceitos ou veiculação de publicidade, as demais são classificadas como recomendadas e recomendadas com restrições, passando a compor um catálogo que contém uma sinopse do livro e da avaliação que foi realizada. Evidentemente, com esse mecanismo de avaliação as editoras passaram a tomar maior cuidado com possíveis expressões racistas e presença de imagens que denotem preconceito ou estereótipos.

Por outro lado, há que se considerar o baixo índice de escolha, pelos professores, dos livros recomendados pela avaliação do PNLD. Segundo dados do final da década de 1990, verificou-se que:

[no] PNLD/97, cerca de 72% das escolhas docentes recaíram sobre os livros não-recomendados e apenas cerca de 28% sobre os recomendados. No PNLD/98, embora a soma dos livros re-

comendados (com distinção, 21,88%; com ressalvas, 22,15%; ou simplesmente recomendados, 14,64%) tenha constituído o grupo mais escolhido pelos docentes, a categoria que, isoladamente, mostrou-se a mais representada continuou a ser a dos não-recomendados (41,33%). No PNLD/99, por fim, as escolhas dos docentes, com a eliminação da categoria dos não-recomendados, recaíram, predominantemente, sobre a dos recomendados com ressalvas (46,74%), a dos recomendados com distinção representando apenas 8,40% das escolhas (MEC, 2001: 33 apud MUNKATA, 2001, p.92).

Somado a este fato deve-se considerar que um livro pode não apresentar afirmações preconceituosas nem erros conceituais, mas deixar de contemplar alguns aspectos importantes como a diversidade sociocultural brasileira, a questão de gênero, os idosos, etc. Considerando-se essas possibilidades, realizamos um levantamento de dissertações e teses que constam no site Domínio Público⁸ e que tiveram como objeto de pesquisa livros didáticos e temas referentes aos Direitos Humanos e à cidadania nos últimos anos. Dos trabalhos encontrados, selecionamos quatro pesquisas nas quais estão presentes a discussão geracional, de gênero, etnia e sobre os povos indígenas e evidenciam o silenciamento ou o preconceito em relação a estas culturas, como veremos a seguir.⁹

8 www.dominiopublico.gov.br

9 SILVA, Denise Araújo da. *A abordagem da temática velhice nos livros didáticos de Língua Portuguesa direcionados à 1ª série do Ciclo I do Ensino Fundamental*. (Mestrado). São Paulo: PUC/SP, 2006; SILVA (2), Auxiliadora Maria Martins da, *Etnia Negra nos livros didáticos do Ensino Fundamental: transposição didática e suas implicações para o ensino das Ciências*. (Mestrado). Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2005; MACÊDO, Celênia de Souto. *O índio como o outro: o desafio de construir uma identidade positiva a partir dos livros didáticos*. Universidade Federal de Campina Grande, 2009; PINHEIRO, Maria José Souza, *Gênero em Biologia no Ensino Médio: uma análise de livros didáticos e discurso docente*. (Mestrado). Universidade Federal da Bahia, 2009.

Como mencionado anteriormente, segundo Santomé (2006), uma das culturas negadas e silenciadas no currículo escolar espanhol é a do idoso. Isso ocorre no currículo daquele país e no nosso também, conforme se pode verificar, por exemplo, na pesquisa realizada por Denise Araújo da Silva sobre *A abordagem da temática velhice nos livros didáticos de Língua Portuguesa direcionados à 1ª série do Ciclo I do Ensino Fundamental*. Nessa dissertação de mestrado, defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) em 2006, a autora analisou livros didáticos de Língua Portuguesa recomendados com distinção no PNLD de 2004, constatando que eles não abordavam a temática velhice como objeto de ensino nem favoreciam a construção de uma imagem positiva dos idosos. Com relação às imagens, Silva (2006) constatou que elas eram estereotipadas, retratando apenas as perdas do idoso e suas relações intrafamiliares. A única imagem de idoso em outras relações foi a de uma patroa: “ela trabalhava na casa de uma velha terrível” (*O paraíso dos gatos*, apud Silva, 2006, p.73).

Um exemplo significativo da imagem estereotipada do idoso é a definição de bruxa que Silva (2006, p.64) encontrou em um dos livros escolares: “velha – rosto enrugado – testa franzida – boca chupada – meio bigoduda – desdentada – vesga”. Essa associação “velha-bruxa” é recorrente também nos desenhos animados, filmes e programas infantis.¹⁰

O preconceito não se manifesta apenas pela presença de frases discriminadoras, mas também na escolha das imagens, na ausência de representação de determinados grupos étnicos e no silenciar determinadas culturas. Foi o que encontrou Auxiliadora Maria Martins da Silva, na sua dissertação de mestrado, *Etnia Negra nos livros didáticos do Ensino Fundamental: transposição didática e suas implicações para*

10 Na série televisiva “Chaves” (produzida nos anos de 1970/1980 no México e exibida na televisão brasileira por mais 30 anos), por exemplo, entre os personagens adultos, uma das senhoras era a “Bruxa do 71”.

o ensino das Ciências, defendida em 2005, na Universidade Federal Rural de Pernambuco:

Confirmamos, em nosso trabalho, que os livros didáticos de Ciências analisados veiculam preconceitos e discriminação, relativos à etnia negra ao apresentar o corpo humano negro em minoria em suas ilustrações e em posições onde não se exige grande inteligência e prestígio social, bem como ao silenciar sobre as doenças prevalentes na população negra. (SILVA, 2005, p.7).

Silva (2005) agrupou as imagens encontradas nos livros pesquisados em categorias de análise organizadas em tabelas. Dessas tabelas chama atenção, por exemplo, que em um dos livros de Ciências há a presença de 27 imagens de negros, distribuídos em 6 crianças, 12 jovens e 9 adultos, enquanto a incidência de imagens de brancos, no mesmo livro, é de 55 crianças, 14 jovens e 87 adultos. Não obstante a menor frequência de imagens de negros nesse livro, outra constatação importante foi a situação na qual o negro é retratado nas imagens. Em um dos livros, por exemplo, aparecem duas cenas de atendimento médico, nelas a imagem de pessoas negras aparece sempre na condição de paciente de dois médicos que são brancos. Evidentemente foi uma infeliz coincidência quando da escolha de imagens pelo ilustrador, mas que revela uma falta de preocupação da editora em valorizar a imagem de afro-brasileiros e afro-brasileiras.

Outro aspecto muito relevante da constatação de Silva (2005) é o fato de que, em livros de Ciências nos quais é abordado o corpo humano, doenças prevalentes da população negra são negligenciadas, o que confirma o preconceito e silenciamento de uma etnia naquelas obras didáticas.

Preconceito e silenciamento também foram encontrados quando as pesquisas analisaram a questão de gênero em alguns livros didáticos de Biologia. A esse respeito, encontramos a dissertação de mestrado de Maria José Souza Pinheiro, *Gênero em Biologia no Ensino Médio: uma*

análise de livros didáticos e discurso docente, defendida na Universidade Federal da Bahia em 2009. Para realizar essa pesquisa, a autora analisou, além das falas de professores e alunos, livros de Biologia classificados no Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLDEM) de 2007. Maria José inicia seu trabalho com a constatação de que a espécie humana é comumente identificada pela palavra “Homem”. Tal constatação, aparentemente simples, poderia ser rebatida com o argumento de que se trata de uma expressão consagrada e não necessariamente um preconceito de gênero. Porém a autora traz uma citação sobre “dois pesquisadores” encontrada em um livro didático e provoca a reflexão do leitor com a seguinte questão:

Analisando o livro mais adotado nas escolas de Salvador as cientistas estão “encobertas”. Já explico o porquê da expressão. Analisando o trecho a seguir: Atualmente, a maioria dos cientistas adota um sistema de classificação estabelecido por Whittaker, em 1969, e modificado por outros pesquisadores como Margulis e Schwartz na década de 1980: o sistema de cinco reinos, que será adotado nesta obra. (LOPES & ROSSO, 2005, p. 33). Surge a pergunta: Margulis e Schwartz são homens? A resposta é não! Mas por que a linguagem “encobre” essas cientistas? Ao escrever “[...] outros pesquisadores como Margulis e Schwartz [...]” a concordância não está nem de acordo com as normas gramaticais da Língua Portuguesa, pois a concordância com o masculino se faz quando há pelo menos um dos personagens do sexo masculino. O que não ocorre no exemplo descrito. Estou falando das biólogas Lynn Margulis e Karlene Schwartz, que publicaram um livro, em 1982, modificando o sistema de cinco reinos de Whittaker. Lynn Margulis aparece em sete obras das onze analisadas. Bióloga de renome, também contribuiu expressivamente para a fundamentação da Teoria Gaia de James Lovelock e propôs a Teoria Endossimbiótica. (SILVA, 2005, p.125)

Ou seja, as cientistas do sexo feminino tornaram-se invisíveis nos livros analisados. E isso não ocorre apenas nos textos. Outra constatação da pesquisa relaciona-se às imagens presentes nos livros de Biolo-

gia, sendo que, segundo a autora, a maioria dos atletas, pessoas com doenças e crianças que ilustram os textos também são do sexo masculino.

Ainda com relação às imagens presentes no livro, destaca-se a figura do cientista, geralmente representado pela imagem masculina, acompanhada de atributos como “inteligente”, “brilhante”, “engenhoso”, “notável”, “eminente” e “sábio”.¹¹

Imagens estereotipadas e silenciamentos, em alguns casos, fazem com que o estudante não perceba sequer a cultura e os povos que lhes estão próximos. Foi o que constatou, por exemplo, a pesquisa realizada por Celênia de Souto Macêdo, ao acompanhar alunos de uma escola próxima a uma comunidade indígena. Na dissertação de mestrado intitulada *O índio como o outro: o desafio de construir uma identidade positiva a partir dos livros didáticos*, defendida em 2009, na Universidade Federal de Campina Grande, a autora apresenta algumas constatações, como o fato de os alunos de uma escola próxima à comunidade indígena representarem as casas dos índios semelhantes à reprodução da oca Yanomami que constava em seus livros didáticos (figura 9), quando, na

11 Como se pode perceber nas frases que ela encontrou nos livros didáticos analisados: “Por essa brilhante hipótese, que reúne a estrutura e função das mitocôndrias em uma teoria unificadora para a produção de energia, Mitchell recebeu, em 1978, o prêmio Nobel de Química. (AMABIS; MARTHO, 2004, v.1, p.219 apud SILVA, 2005, p.146)”; “O famoso cientista Eugene Rabinowitch, em artigo publicado na revista Scientific American, declarou: [...]” (PAULINO, 2005, v.1, p.32 apud SILVA, 2005, p.146); “Outro cientista famoso, o francês Louis Pasteur (1825-1895), foi mais além”. (LOPES; ROSSO, 2005, p.206 apud SILVA, 2005, p.146); “Leia, a seguir, um texto do eminente evolucionista Charles Darwin [...]” (AMABIS; MARTHO, 2004, v.2, p.360 apud SILVA, 2005, p.146); “Otto Loewi, em 1921, realizou um engenhoso experimento [...]” (CÉSAR; SEZAR, 2005, v.3, p.275 apud SILVA, 2005, p.146); “Charles Lyell, geólogo de prestígio e amigo de Darwin [...]” (CÉSAR; SEZAR, 2005, v.3, p.220 apud SILVA, 2005, p.146); “Em 1917 o sábio francês D’Herelle verificou [...]” (CÉSAR; SEZAR, 2005, v.1, p.293 apud SILVA, 2005, p.146); “Por sua notável contribuição para a ciência moderna, Fleming recebeu o título de sir [...]” (PAULINO, 2005, v.2, p.75 apud SILVA, 2005, p.146).

realidade, as casas indígenas próximas da escola eram bem diferentes da apresentada no livro, como se pode verificar pelo desenho localizado pela autora na cartilha *Os Potiguara pelos Potiguara*, construída por professores e alunos Potiguara (Macêdo, 2009, p.59 - figura 10):

Figura 9. Reprodução da imagem da Oca Yanomami presente em um livro didático analisado por Macêdo (2009), p.59.

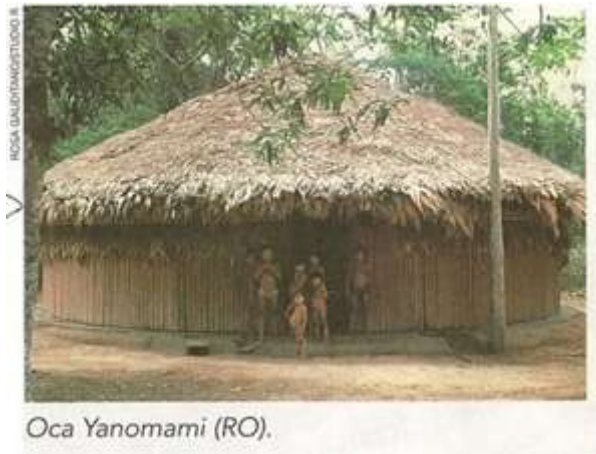


Figura 10 - Reprodução da imagem de desenho da aldeia forte, analisada em Macêdo (2009), p. 59.



É impressionante o fato de as crianças pesquisadas estarem muito próximas à aldeia e simplesmente reproduzirem a imagem do livro

didático. Isso nos remete a uma questão importante: como os professores trabalham os livros didáticos e as imagens que eles contêm? Dificilmente encontraremos um livro que apresente a totalidade da diversidade dos povos indígenas, porém os professores podem realizar esse levantamento com os alunos utilizando as novas tecnologias e, dependendo da localidade, realizando uma visita a uma comunidade indígena. Por outro lado, talvez os alunos da pesquisa até conheçam a comunidade em questão, mas ao serem solicitados a desenhar para uma pesquisa acadêmica, tenham optado pela imagem do livro didático, evidenciando a força simbólica desse material na cultura escolar.

A maneira como os professores efetivamente trabalham os livros didáticos em sala de aula é uma das questões que intrigam os pesquisadores da área. Munakata (2001), ao comentar dados apresentados pelo MEC de que a escolha de livros didáticos pelos professores não corresponde aos recomendados pelas avaliações do PNLD, afirma que:

No limite, não é impossível que a partir de um livro considerado ruim o professor consiga desenvolver uma excelente aula. Essas questões, no entanto, raramente são levadas em conta na avaliação dos livros didáticos. Sintomático nesse sentido é o “descompasso entre as expectativas do PNLD e as dos docentes”. (MUNAKATA, 2001, p.92).

Assim, podemos concluir que, independentemente da qualidade do livro, ele deve ser analisado em sala de aula, pois expressa a opinião de um autor, suas escolhas e sua seleção. Essa atividade de análise é importante para que o aluno comece a perceber que todas as informações transmitidas por um meio de comunicação (seja o livro, o rádio, a televisão ou as mídias sociais) têm uma autoria e, portanto, representam opiniões e escolhas.

Mídia e Direitos Humanos

Vivemos em uma época na qual somos bombardeados o tempo inteiro por imagens. Elas estão nos livros didáticos, na televisão, nas mídias, nos computadores, nos trens e metrô, e um sem número delas quer nos levar a consumir algo. Esse consumo é geralmente pautado em um modo de vida que se pretende homogêneo e excludente. Portanto, a análise de imagens nas aulas é fundamental, desde aquelas presentes em materiais didáticos produzidos especificamente para escolas até aquelas imagens que o professor pode levar à sala de aula para discutir com seus alunos.

A esse respeito Eugênio Bucci, no texto “Mídia e educação”, afirma que “a televisão virou o grande palco – talvez o único – dos acontecimentos da história”. O autor exemplifica tal afirmação com a chamada publicitária do canal de televisão CNN, na qual são exibidas cenas de acontecimentos recentes que a emissora cobriu com a seguinte frase: “Onde é que você vai estar a próxima vez que a história acontecer?”. Segundo o autor, a resposta esperada é: “Bem aqui na frente da TV”. Ora, se a história “se passa” na televisão¹² e temos que estar diante dela para acompanhar e entender os acontecimentos, não é difícil imaginar o poder que a mídia exerce sobre nós no período contemporâneo (BUCCI, 2004, p.273).

Ainda segundo o autor, outro exemplo significativo do poder da imagem televisiva sobre a sociedade é o espetáculo midiático no qual se transformaram as eleições brasileiras: campanhas milionárias, nas quais a figura do marqueteiro é mais importante do que a de qualquer assessor

12 Bucci (2004, p.280) utiliza o termo “televisão” para se referir não “apenas às imagens de canal aberto e de televisões a cabo, mas também às imagens da Internet e das câmeras de vídeo, ou seja, a toda instância da imagem ao vivo que conecta a comunidade global – hoje já se fala em sociedade civil mundializada ou de espaço público global – com a possibilidade de se obterem representações no chamado tempo real”.

político e artistas são chamados para atestar a credibilidade do político e não para se manifestar politicamente sobre as propostas dos candidatos.

Quando pensamos no poder exercido pela mídia em nossa sociedade, não podemos deixar de considerar também que a televisão inicia a alfabetização das crianças por imagens desde muito cedo. Segundo Bucci (2004, p.284-5):

Já a televisão inicia a alfabetização das crianças por imagens desde o instante em que elas já demonstram alguma capacidade de decodificação da linguagem visual. Os Teletubbies são concebidos para serem assimilados por crianças que ainda não aprenderam a falar. Pesquisas informais estimam que, nas sociedades contemporâneas, em média, as crianças permanecem diante de imagens da televisão durante três horas diárias. O advento da Internet e dos games veio a abalar um pouco essa hegemonia. Em todos esses casos, porém, é o aparelho cognitivo da criança que está, por assim dizer, desaguando em telas eletrônicas. Ora, é preciso pensar nas consequências desse depósito da inteligência em territórios eletrônicos. Já se tornou lugar-comum dizer jocosamente que, por vezes, é necessário ligar a televisão para desligar nossos filhos. Nas últimas décadas, freqüentemente tem-se condenado a compra de armas de brinquedo para as crianças. Passou-se a dar a elas os games – e aos poucos se descobriu que, junto com eles, eram oferecidos também aviões de guerra e arsenais nucleares, que poderiam ser livremente escolhidos para destruir as “ilhas do mal”, as quais normalmente têm um visual nazista, soviético ou cubano. Mentos são, dessa forma, esculpidas ideologicamente. As crianças vêm para a escola com vivências consolidadas acerca desse cosmo, posto pela televisão. Classicamente a escola foi pensada como uma das portas para a socialização – sua existência somente faz sentido se ela se presta a formar cidadãos. Ela baseia sua atividade na convicção de que a cultura e o conhecimento são bens públicos. Hoje, no entanto, as crianças já chegam à escola, em certo sentido, “socializadas” – mais especificamente, adestradas para o consumo. (p. 284-5).

Essa afirmação nos faz refletir sobre qual é o impacto desse poder na formação das crianças e no seu processo de escolarização. A esse res-

peito, dois documentários brasileiros discutem o tema infância-mídia-consumo de forma bastante contundente: “A invenção da infância”, de 2000, dirigido por Liliana Sulzbach e “Criança, a alma do negócio”, de 2008, dirigido por Estela Renner. Nesses documentários fica evidente que, quando o mundo das crianças e dos adultos começa a se confundir por conta da cultura audiovisual e do consumo, um de seus direitos fundamentais está sendo violado: o direito à infância. Talvez muitos professores já tenham percebido essa situação na sua prática cotidiana e feito a mesma indagação proposta por Bucci (2004): mas “como poderiam os educadores competir com a televisão?”. Parece uma disputa injusta, já que a linguagem televisiva, à qual a criança já está alfabetizada quando chega à escola, opera no imaginário, de forma a não dar trabalho ao telespectador. Para que um programa de televisão prenda a sua atenção, por exemplo, não é necessário retomar outros sentidos e outras narrativas, produzindo nexos de significação, como ocorre na escola (Cf. BUCCI, 2004).

Para Bucci (2004, p.302), mais importante que as crianças “ouçam ou leiam críticas sobre a televisão” é a escola lhes garantir espaços para que “possam falar sobre a relação delas com a televisão”.

No mesmo sentido dessa linha de raciocínio, alguns pesquisadores e educadores têm trabalhado nas escolas e na educação não-formal com a educomunicação. Nesses trabalhos, ao produzirem comunicação de forma coletiva, discutem o processo de autoria, de veracidade da informação, de fundamentação e coerência na elaboração das notícias pelo grupo e o desenvolvimento da autonomia. Assim, as crianças, ao produzirem comunicação, começam a desenvolver um processo crítico sobre as informações que recebem da televisão.

Produção de materiais didáticos

Considerando a definição mencionada anteriormente, na qual toda e qualquer produção utilizada em sala de aula pelos professores

no processo de ensino e aprendizado é um material didático, um roteiro para análise das imagens nos livros didáticos da escola, a produção e publicação de comunicação coletiva com os alunos, a elaboração de acervos para a discussão sobre os Direitos Humanos podem e devem fazer parte do cotidiano escolar.¹³

A esse respeito, o MEC possui um site intitulado “Portal do professor”,¹⁴ no qual são disponibilizados mídias de apoio, textos e planos de aulas desenvolvidos por professores e compartilhados naquele espaço virtual. Em uma rápida busca nesse portal é possível encontrar vários materiais para se trabalhar em sala de aula alguns dos temas sobre Direitos Humanos que aqui foram abordados e até planos de aulas produzidos por outros professores.

Sobre os direitos indígenas, por exemplo, há o vídeo chamado “Nossos direitos (índios no Brasil)”, produzido pelo MEC, com duração de 17 minutos, que aborda os direitos dos índios e o respeito à cultura indígena brasileira.¹⁵

Outro exemplo é um programa de rádio intitulado “As aventuras de Julinha”, no qual é discutido o Estatuto da Criança e do Adolescente e que pode servir de inspiração na elaboração de programas

13 “Atualmente, a tecnologia coloca à disposição da escola uma série de recursos potentes como o computador, a televisão, o videocassete, as filmadoras, além de gravadores e toca-fitas, dos quais os professores devem fazer o melhor uso possível. No entanto, é igualmente importante fazer um bom uso de recursos didáticos como quadro de giz, ilustrações, mapas, globo terrestre, discos, livros, dicionários, revistas, jornais, folhetos de propaganda, cartazes, modelos, jogos e brinquedos. Aliás, materiais de uso social e não apenas escolares são ótimos recursos de trabalho, pois os alunos aprendem sobre algo que tem função social real e se mantêm atualizados sobre o que acontece no mundo, estabelecendo o vínculo necessário entre o que é aprendido na escola e o conhecimento extraescolar” (PCNs, introdução 1 a 4, p.96).

14 Endereço eletrônico: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>.

15 Endereço eletrônico: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnica.html?id=18455>.

de rádio com as crianças para discutirem seus direitos.¹⁶ O programa de rádio que acabamos de mencionar foi produzido pelo projeto “Cala-boca já morreu”. Esse projeto, que se insere na educação não-formal, é também outro exemplo de produção que não se destina à sala de aula, mas que o professor pode transformar em material didático para discutir o direito à comunicação. O projeto “Cala-boca já morreu”, segundo sua página na Internet, tem como “principal objetivo criar oportunidades para que as pessoas, independentemente da idade, origem e condição social, exerçam o direito à produção de comunicação” por meio da criação de diferentes espaços em meios de comunicação comunitários. Nesse projeto, as pessoas envolvidas experimentam “todas as etapas de produção de programa de rádio, programa de tv e jornal impresso”. Atualmente, entre os diferentes projetos desenvolvidos pelo “Cala-boca já morreu” está o *Jaê*, que pretende realizar um mapeamento do que crianças e adolescentes pensam e desejam para a cidade de São Paulo.

Alunos produzindo vídeos é uma das experiências possíveis para se discutir a comunicação em nossa sociedade (e, conseqüentemente, o direito à comunicação). Nesse tipo de atividade os alunos discutem pauta, roteiro, edição, o uso ético das imagens, o que é opinião, o que é fato e o trabalho em equipe. Talvez, para alguns professores, a produção e edição de vídeos pareçam uma coisa complexa, mas com as novas tecnologias e redes sociais essa experiência está cada vez mais fácil. Um exemplo da utilização desse recurso é a produção do professor Adriano Monteiro de Castro com crianças ribeirinhas da Amazônia: em poucos minutos ele as ensinou a utilizarem os equipamentos e elas decidiram o que queriam mostrar de suas comunidades e quais imagens iriam compor o vídeo final.¹⁷

16 Endereço eletrônico: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/bitstream/handle/mec/11380/AsAventurasDaJulinha.mpg?sequence=1>.

17 Disponível em <https://youtu.be/UtgbrElfb4w>.

A produção de vídeos por crianças é uma ótima oportunidade de exercerem seu direito à comunicação na escola.

Ainda sobre infância e seus direitos, é importante lembrar que sua cultura é uma das que estão silenciadas em nossos currículos escolares, ainda mais se considerarmos as crianças indígenas. Como afirma Santomé:

Outra das grandes ausências e ocultamentos aos olhos do próprio alunado são os modos de vida dos grupos infantis e juvenis, tanto na atualidade quanto no passado, tanto aqui quanto em outros lugares da Terra. E isso ocorre mesmo que, qualitativamente, eles sejam uma parte importante da humanidade. O adultocentrismo de nossa cultura nos leva a uma ignorância realmente grande acerca do mundo idiossincrático da infância e da juventude. As crianças desconhecem por que são crianças, qual é o significado dessa fase de desenvolvimento, que direitos e deveres têm. (SANTOMÉ, 2006, p.163).

Um excelente material didático para trabalhar essa questão com os alunos é o Kit de Objetos Infantis – Indígenas do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (MAE-USP). Trata-se de um kit composto por objetos, cartazes, guia de orientação e vídeo que os professores, após a realização de um curso de preparação, podem levar para a escola e utilizar com seus alunos. Todos os objetos que compõem o material foram produzidos por diferentes grupos indígenas brasileiros e são de uso das crianças, o que permite a discussão sobre infância nas diferentes comunidades indígenas e a comparação sobre a ludicidade entre diferentes culturas e sociedades.¹⁸

18 Trabalhando esse material em diferentes turmas de formação de professores e alunos de diferentes níveis escolares, temos observado que raramente os participantes identificam os objetos como brinquedos, o que reforça a constatação da ausência da cultura infantil e indígena em nossos currículos. Se pensarmos nas aulas que tivemos de História, por exemplo, todos os personagens históricos são adultos. Embora a historiografia atual já tenha produzido inúmeras pesquisas sobre a história das crianças, onde elas estão em nossas aulas de história? Onde estão as crianças indígenas?

Já sobre a ausência da cultura juvenil nos currículos, Santomé (2006) afirma que:

Se, nas instituições educacionais, alguém pede, em um exame, uma listagem das diferentes artes, o resultado mais frequente costuma ser o de incluir em tal enumeração a música clássica, o balé clássico, a ópera, o teatro dos grandes autores clássicos, a poesia, a literatura, a pintura e a escultura também daqueles autores e autoras que aparecem em livros de História da Arte. Entretanto, é quase certo que não encontraremos nessa classificação: o rock, o punk, o rap, os desenhistas de quadrinhos ou grafitti, as fotonovelas, as telenovelas, os bailes de moda da juventude, as óperas rock, talvez tampouco a música de jazz, os videocliques, os estilos cinematográficos preferidos desse setor jovem, etc. (SANTOMÉ, 2006, p.167).

Considerando essas afirmações de Santomé (2006), o professor poderia explorar em sala de aula uma das expressões artísticas dos jovens para discutir os Direitos Humanos, como, por exemplo, o grafite. Essa expressão artística já ganha destaque no contexto internacional, ocupando, inclusive, exposições em galerias de arte, fenômeno que vem se repetindo no Brasil. Em nosso país, além da presença de grafiteiros consagrados internacionalmente, como Os Gêmeos e o Kobra, o Museu Brasileiro de Escultura (MuBE) já sediou duas bienais internacionais de grafite.¹⁹

Em 2015, o grafite ganhou destaque na cidade de São Paulo, em virtude da Prefeitura ter autorizado um projeto de grafitação nos muros da Avenida 23 de Maio. Posteriormente, em 2017, a nova gestão da cidade optou por apagar tais grafites causando grande polêmica nas redes sociais. No site “Geekness” estão publicados dois vídeos e diversas fotos sobre os grafites naquela avenida, intitulados “Um passeio pelo

19 Além dessas bienais, esse museu tem realizado periodicamente exposições de grafite. Ver exposições no endereço eletrônico: (<http://mube.art.br/expos/1a-bienal-internacional-graffiti-fine-art/> e <http://mube.art.br/expos/2a-bienal-de-graffiti-fine-art/>).

mural de grafite na 23 de maio”.²⁰ Neste site é possível selecionar algumas imagens para discutir desde o direito à arte dos jovens, como também sobre temas presentes nas obras dos grafiteiros que podem relacionar-se aos Direitos Humanos.

Esse breve levantamento, além de discutir o tema Direitos Humanos nos materiais didáticos, apresentou algumas possibilidades de diferentes recursos didáticos para a discussão dos Direitos Humanos na escola, tais como vídeos, programas de rádio, produção de vídeo pelas crianças, objetos pedagógicos e objetos de museus e o grafite. Alguns desses materiais didáticos surgiram de objetos que não foram produzidos para escolas (como, por exemplo, o grafite). Essa reflexão parte de um conceito importante que é a autonomia das escolas, o protagonismo de professores e alunos na produção de recursos didáticos que atendam às especificidades da escola. Assim, esperamos que ao ler este artigo, você sinta-se desafiado a discutir o tema Direitos Humanos a partir de materiais didáticos selecionados ou produzidos nas escolas.

Referências bibliográficas

- ADORNO, T. W. “Educação após Auschwitz”. Trad. de Aldo Onesti. In: COHN, G. Adorno, Theodor W. *Coleção Grandes Cientistas Sociais*. São Paulo: Ática, 1986.
- BITTENCOURT, Circe Maria F. *Pátria, civilização e trabalho*. São Paulo: Loyola, 1990.
- BRASIL, SEF, *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____, SEF, *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

20 Disponível em: <http://geekness.com.br/mural-de-grafite-na-23-de-maio/>

- BUCCI, Eugênio. Mídia e Educação. In: CARVALHO, José Sérgio (org.). *Educação, Cidadania e Direitos Humanos*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- CASSIANO, C. *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)*. São Paulo: PUC, 2007.
- MACÊDO, Celênia de Souto. *O índio como o outro: o desafio de construir uma identidade positiva a partir dos livros didáticos*. Universidade Federal de Campina Grande, 2009.
- MUNAKATA, Kazumi. Livro didático e formação do professor são incompatíveis. In: MEC. *O Livro didático e a formação dos professores*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1b.pdf>, 2001.
- _____, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas-SP, nº 3, p. 179-197, set./dez. 2012.
- PINHEIRO, Maria José Souza, *Gênero em Biologia no Ensino Médio: uma análise de livros didáticos e discurso docente*. (Mestrado). Universidade Federal da Bahia, 2009.
- SALIBA, Elias Thomé. As imagens canônicas e a História. In: CAPELATO, M. H. e outros. *História e cinema. Dimensões históricas do audiovisual*. 2ªed. São Paulo: Alameda, 2011.
- _____, Elias Thomé. Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo de imagens. In: BITTENCOURT, C. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.
- SANTOMÉ, Jurjo T. As culturas negadas e silenciadas no currículo in: SILVA, Thomaz T. (org.) *Alienígenas na sala de aula*. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- SILVA (2), Auxiliadora Maria Martins da, *Etnia Negra nos livros didáticos do Ensino Fundamental: transposição didática e suas implicações para o ensino das Ciências*. (Mestrado). Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2005.

- SILVA, Denise Araújo da. *A abordagem da temática velhice nos livros didáticos de Língua Portuguesa direcionados à 1ª série do Ciclo I do Ensino Fundamental*. (Mestrado). São Paulo: PUC/SP, 2006.
- THOMAZ, Ornar Ribeiro. A antropologia e o mundo contemporâneo: cultura e diversidade. In: LUIS, Aracy L. da S. e GRUPIONI, Donizete B. (org). *A temática indígena na escola. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

Livros Didáticos

- FTD. *Primeiras Noções de Ciências Physicas e Naturaes para uso das escolas*. São Paulo, Livraria Francisco Alves, 1929.
- CABRAL, Mario da Veiga. *Terceiro Ano de Geografia*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Jacintho, 1940.
- FTD. *Geografia: 2º ano*. São Paulo: FTD, 1954.
- AZEVEDO, Aroldo de. *Geografia Humana do Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.
- ALBINO. *Geografia: 6ª série*. São Paulo: FTD, 1991.

Vídeos

- BACK, Carol. *Escolarizando o mundo – o último fardo do homem branco*. Ladakh, Índia: Lost People Filmes, 2011. Disponível em: http://youtu.be/6t_HN95-Urs
- BRASIL, MEC, *Nossos direitos (índios no Brasil)*. 17min. Brasil: MEC, 2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnica.html?id=18455>
- CASTRO, Adriano M. *Pequenos autores da Amazônia*. Brasil: Produção coletiva, 2011. Disponível em <https://youtu.be/UtgbrElfb4w>
- INTERVOZES COLETIVO BRASIL DE COMUNICAÇÃO SOCIAL. *Levante sua voz, Brasil: Intervozes*, 2009. Disponível em: <https://youtu.be/KgCX2ONf6BU>.

Áudios

CALA-BOCA JÁ MORREU. *As aventuras de Julinha*. Brasil: MEC, S/D, Disponível em: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/bitstream/handle/mec/11380/AsAventurasDaJulinha.mpg?sequence=1>

Sites

Portal do professor. <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>
Museu de Arqueologia e Etnologia da USP - <http://www.intranet.mae.usp.br/modules/educativo/content.php?id=38>
Museu Brasileiro da Escultura – MuBE - <http://mube.art.br>

Minibiografia dos Autores/ Organizadores da publicação

Antonio Simplicio de Almeida Neto

Docente do Departamento de História da UNIFESP, onde coordena o ProfHistória, atua em cursos de Formação de Professores de História e de Educação em Direitos Humanos. Possui Bacharelado e Licenciatura em História (PUC-SP), Mestrado e Doutorado em Educação (FEUSP).

Bruno Konder Comparato

Doutor em Ciência Política pela FFLCH-USP, professor do Departamento de Ciências Sociais da EFLCH-Unifesp, coordenador do Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais da Unifesp e editor da Revista Lua Nova. É autor do livro didático Sociologia Geral, para o Ensino Médio.

Elaine Lourenço

Doutora em História Social (USP). Docente do curso de História e do Mestrado da Unifesp. Coordenadora do curso de Licenciatura em História da Unifesp. Atua na área de Ensino de História e História da Educação, com ênfase no período da ditadura civil-militar (1964-1985).

Fabrizio Gobetti Leonardi

Graduação em Serviço Social pela UNESP, mestrado no Programa Interdisciplinar em Ciências da Saúde da Unifesp. Atua no curso de Serviço Social da Unifesp Baixada Santista e na Coordenação de Apoio Pedagógico e Atividades Complementares da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da Unifesp.

José Cássio Másculo

Doutor em Educação pela PUC-SP; Mestre em Educação, pela USP; Bacharel e Licenciado em História, pela USP. É professor da Universidade Presbiteriana Mackenzie desde 2005. Foi também professor de História na Escola de Aplicação da FEUSP de 1997 a 2006 e da rede pública e privada de 1993 a 1997.

Lucília Santos Siqueira

Doutora em História Social pela USP. Lecionou nos Cursos de História, de Turismo e de Relações Internacionais da PUC-SP. No Departamento de História da EFLCH/Unifesp, é docente da área de patrimônio cultural na Graduação e no Programa de Mestrado Profissional ProfHistória.

Marco Antonio de Oliveira

Historiador pela USP, com Mestrado e Doutorado em Educação na mesma instituição. Foi professor da Educação Básica. Atualmente é membro do GT de Ensino de História e Educação da ANPUH-SP, professor e coordenador de curso de História em instituição particular.

Paulo Eduardo Dias de Mello

Atuou na docência e direção escolar na Educação Básica. Foi consultor do MEC para EJA. Professor do ensino superior desde 1998, atualmente é docente do Departamento de História da UEPG onde atua na formação de professores e na Pós-Graduação em História e Ensino de História (ProfHistória).

Raiane Patrícia Severino Assumpção

Graduada em Ciências Sociais, mestre e doutora em Sociologia pela UNESP; docente na UNIFESP; coordenação de Direitos Humanos da PROEC/UNIFESP; coordenação do grupo de extensão e pesquisa em Educação Popular; membro de projetos de pesquisa sobre Estado e Direitos Humanos.

Alameda nas redes sociais:

Site: www.alamedaeditorial.com.br

[Facebook.com/alamedaeditorial/](https://www.facebook.com/alamedaeditorial/)

[Twitter.com/editoraalameda](https://twitter.com/editoraalameda)

[Instagram.com/editora_alameda/](https://www.instagram.com/editora_alameda/)

Esta obra foi publicada em formato e-book em São Paulo na primavera de 2017. No texto foi utilizada a fonte Electra em corpo 10 e entrelinha de 15,5 pontos.